

Trabajo de Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

Del estudio de las prácticas inclusivas y de enseñanza creativa en un Colegio Rural Agrupado al inicio de un proceso de investigación en la acción

From a study of inclusive and creative teaching practices in Grouped Rural Schools to the beginning of an action research process

Autor:

Belén Solans Sorribas

Directora:

María Begoña Vigo Arzola

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017/2018

*A mi madre, a mi padre, a mi abuela y a mi abuelo 🌟,
Por ser de lo poco que amo más que a mi futura profesión.*

*A mis compañeras, amigas y futuras maestras de Infantil,
Por haberle dado sentido a esta bonita carrera de fondo.*

Resumen:

Las prácticas inclusivas y creativas de enseñanza se presentan como un aspecto fundamental para atender a la heterogeneidad existente en las aulas. La investigación-acción constituye una gran oportunidad para alcanzar los objetivos planteados en el estudio: identificar prácticas de enseñanza creativa en la escuela rural, conocer las representaciones de las mismas y ver cuáles son los cambios que los docentes incorporan a sus prácticas tras el proceso. Observación participante, entrevista y conversaciones informales han formado parte de un proceso de investigación en la acción en un Colegio Rural Agrupado de la Comunidad Autónoma de Aragón (España). Los resultados muestran el desarrollo de prácticas de enseñanza creativa en el Colegio Rural Agrupado a pesar de que el profesorado no sea consciente de ello, atendiendo así a las necesidades del alumnado, al mismo tiempo que los docentes entran en un proceso de revisión, reflexión y cuestionamiento de las mismas. Estos resultados podrían de interés para las políticas educativas relacionadas tanto con la escuela rural como la urbana, así como para todos aquellos agentes implicados en el estudio.

Palabras clave: escuela creativa, formación de profesorado, escuela rural, investigación-acción.

Abstract:

Inclusive and creative teaching practices are presented as an essential aspect to address the existing heterogeneity in the classroom. Action research is an exceptional opportunity to achieve the objectives raised in the study, that is, to identify creative teaching practices in a rural school, to get to know their representations and to see what changes teachers incorporate into their practices after the process. Participant observation, interviews and informal conversations have been part of an action research process in a Grouped Rural School of the Autonomous Community of Aragon (Spain). The results show the development of creative teaching practices in a Grouped Rural School despite the fact that the teachers are not aware of it, thus attending to the needs of the students, at the same time that the teachers enter in a process of revision, reflection and questioning of them. These results could be of great interest for educational policies related to both rural and urban schools, as well as for all those agents involved in the study.

Keywords: creative school, teacher training, rural school, action research.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN.....	2
2. BASES TEÓRICAS	6
3.1. ESCUELA INCLUSIVA Y PRÁCTICAS CREATIVAS DE ENSEÑANZA.	6
3.1.1.La educación inclusiva desde una perspectiva de transformación social: escuela creativa.	9
3.1.2.Estado de la cuestión	13
3.2.ESCUELA RURAL	14
3.2.1.Significado y tipología.	14
3.2.2.Características de la escuela rural: potencialidades y limitaciones	16
3.3.EL MAESTRO DE LA ESCUELA RURAL COMO INVESTIGADOR EN LA ACCIÓN	20
3.3.1.Maestro en la escuela rural	20
3.3.2.Maestro como investigador en la acción.	22
3.3.3.Modelos del proceso de investigación-acción.....	27
4. MÉTODO DE ESTUDIO	29
4.1. Finalidad, propósito y objetivos	29
4.2. Metodología de investigación	30
4.3. Participantes	30
4.4. Temporalización.....	33
4.5. Estrategias de investigación	34
4.6. Análisis de la información.....	36
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	38
5.1.Prácticas de enseñanza creativa y representaciones.	38
5.2.Cambios incorporados en los docentes tras la investigación.....	52
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS.....	64
ANEXO I: Anotaciones en cuaderno de campo a partir de la observación participante.....	64
ANEXO II: Entrevistas centros.....	71

PRESENTACIÓN

El trabajo que se va a presentar se trata de un trabajo de fin de grado de la modalidad de investigación que se lleva a cabo a partir de una investigación-acción en una escuela rural de la provincia de Huesca. El motivo que me ha llevado a la elección de esta modalidad está relacionado con la oportunidad que brinda la investigación educativa en nuestra profesión. Permite generar nuevo conocimiento teórico a partir del cual reforzar las prácticas educativas, potenciar la formación del profesorado y desarrollar estrategias y orientaciones útiles para la mejora.

La *finalidad* del trabajo es contribuir a una verdadera transformación de las prácticas educativas en un contexto caracterizado por la diversidad de la población, haciendo hincapié en el desarrollo del capital profesional y la formación del profesorado a través de la investigación-acción, como un aspecto relevante para dicha transformación. El *propósito* con el que se realiza la investigación es el de explorar cuáles son las prácticas de enseñanza en una escuela rural, atendiendo a los principios fundamentales de equidad, igualdad y justicia social. El estudio pretende identificar cuáles son las prácticas creativas e innovadoras que permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje respondiendo a la heterogeneidad existente en las aulas, así como la incorporación de nuevas prácticas.

Más específicamente, los *objetivos* que se persiguen en este trabajo son tres. En primer lugar se trata de identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativa que se desarrollan en un colegio rural; en segundo, conocer cuáles son las representaciones que tienen los maestros sobre las mismas; y en tercer lugar, ver cuáles son los cambios que incorporan los maestros a través de la investigación.

Con la intención de enfocar adecuadamente el trabajo, tras esta presentación justificaré en un primer apartado desde el punto social, institucional, pedagógico, legislativo y personal el sentido del estudio llevado a cabo. Continuaré en un segundo capítulo con la conceptualización de los aspectos clave implicados en el contexto del trabajo que son la escuela inclusiva y creativa, la escuela rural y el maestro de la escuela rural como investigador en la acción.

El tercer apartado está constituido por el método de estudio donde a partir de la investigación-acción se entrará en un proceso de investigación, observación sistemática

y entrevista. Posteriormente, en un cuarto capítulo se analizará y se reflexionará acerca de los datos obtenidos comparando el análisis de la realidad concreta del centro de ASJ y CP con fundamentación teórica, estudios y autores referentes a dichas prácticas, así como con las entrevistas realizadas al profesorado. Con todo ello, se establecerán las conclusiones e implicaciones del trabajo en un último apartado.

1. JUSTIFICACIÓN

Los motivos de la realización de este trabajo que pone el énfasis en la identificación y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas en una escuela rural a partir de la investigación-acción, se encuentran sustentados en fundamentos sociales, didácticos, institucionales y particulares. A continuación, se explica brevemente cada uno de ellos.

Desde el punto de vista *social*, el motivo que me ha empujado a la realización de este trabajo está en conexión con las políticas neoliberales en las que estamos inmersos, las cuales se basan en principios rígidos como la mercantilización, la competencia, los estándares y los resultados (Beach y Dyson, 2016) dejando de lado la equidad, la igualdad y la justicia social. Esta situación genera una gran brecha que margina y desatiende a la población y a los espacios más vulnerables (Slee, 2016). Contra estas prácticas neoliberales se ha luchado constantemente, pero la fuerza de estas políticas y la capacidad resiliente de la exclusión hace que la normalización y su replanteamiento se vea retrasado (Arnaiz, 2003; Slee, 2012). Este contexto se presenta como un gran desafío para los maestros y profesionales, haciendo que los espacios rurales se vean en situación de desventaja (Bustos, 2011). En este marco, la creatividad se plantea como un aspecto de referencia ya que no solo aporta una mayor calidad y estabilidad de los aprendizajes y de sus posibilidades de uso en otros contextos (Jeffrey and Craft, 2003), sino que también contribuye al crecimiento integral del profesorado, haciéndoles más competente a partir de la apertura de nuevos aprendizajes importantes para la acción en diferentes contextos.

Desde el punto de vista *institucional*, por una parte la cultura de la escuela se ha caracterizado por la homogeneización, independientemente de las características de la población y de los espacios (Vigo y Soriano, 2015). Por otro lado, estamos inmersos en una crisis educacional caracterizada por el absentismo, la repitencia escolar y el bajo nivel académico, tanto en los cursos como en las pruebas para el ingreso a las universidades (Martínez, 2000). Siguiendo con este autor, en esta recesión tiene un peso

fundamental la labor que desempeña el profesorado en las aulas, ya que investigaciones apuntan a que hay un bajo nivel de preparación y, en muchos casos poca vocación. Esto podría verse incrementado en un contexto rural, dado que gran parte del profesorado inicia ahí su andadura profesional y lo hace con poca motivación y a desgana por no ser el trabajo deseado (Bustos, 2011). Por tanto, en este contexto, las prácticas creativas, no sólo potencian el desarrollo global del aprendiz, sino que también contribuyen a generar estrategias y acciones que replantean las que los profesionales usamos y no funcionan, sustituyéndolas por otras que produzcan un impacto en el quehacer del alumnado (Mitjáns, 2013).

En cuanto al punto de vista *legislativo*, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del 2015), junto con la LOE (Ley Orgánica de Educación del 2006), regulan actualmente el sistema educativo, afectando a todas las etapas. Hay que subrayar que la etapa de educación infantil, a diferencia que las otras etapas, no ha introducido cambios significativos ni se ha visto modificada con la LOMCE. No obstante, no podemos entender la LOE sin la LOMCE, ni viceversa; son inseparables. Por todo ello, y dado que en el trabajo también se van a contemplar la educación primaria, en este apartado me voy a referir a ambas.

La LOE recoge una serie de principios en el artículo 1, sobre la atención a la diversidad, la inclusión educativa y el respeto a las diferencias individuales que busca la calidad educativa, la equidad, democracia, la innovación e investigación educativa, así como la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad existente, entre otras.

En cuanto a la LOMCE, en el preámbulo IV se expresa la necesidad de crear una sociedad abierta, global y participativa con nuevas maneras de organización más colaborativa, así como con propuestas que asuman que la fortaleza se encuentra en la mezcla de conocimientos diversos. Esto precisa un cambio metodológico en la educación con personas activas, curiosas, confiadas, autónomas e innovadoras que den respuesta a la diversidad del alumnado.

Más concretamente, en el contexto autonómico de Aragón, el nuevo decreto 188/2017 de Inclusión e innovación donde se detalla la educación inclusiva de manera más concreta. En él, la educación inclusiva se articula, entre otros principios, en la equidad y la inclusión como garantía de igualdad de oportunidades y de derechos y en la calidad educativa. Asimismo, se subraya una metodología basada en el desarrollo de prácticas

inclusivas, creativas e innovadoras que favorezcan el aprendizaje de todo el alumnado y que promuevan su autonomía. Más concretamente, en artículo 13 se subrayan las experiencias de innovación educativa a través de la elaboración de materiales que impulsen la respuesta en calidad a las necesidades del alumnado, así como la difusión de buenas prácticas.

En cuanto a la escuela rural, no hay mención ninguna de ella en los documentos legislativos, haciéndola indiferente y no dando peso al importante objeto social, educativo y diferenciado que es; más allá de la zona donde se sitúa (Sepúlveda y Gallardo, 2011). No se concibe a la escuela rural como diferente cuando se precisaría una reflexión conjunta sobre estructuras y prácticas concretas de la misma (Abós, 2007; Berlanga, 2003).

Desde el punto de vista *pedagógico*, determinadas prácticas educativas y políticas, generalmente, ignoran características importantes del contexto socio-cultural del alumnado, condicionando sus posibilidades de participación (Vigo y Dieste, 2017). Se precisa de una educación inclusiva basada en la búsqueda de nuevas prácticas que respondan a la diversidad del alumnado, potenciando su participación, su presencia y su éxito (Echeita y Ainscow, 2011), además de contribuir a la creación de un currículo participativo (Fielding, 2010) que contemple la heterogeneidad existente en gustos, intereses y motivaciones (Escudero, 2012). Todo ello implica que los profesores actúen de nuevas formas, construyendo nuevas alianzas con la familia y con la comunidad educativa, mejorando así la calidad del aprendizaje (Vigo y Dieste, 2017). La escuela rural se presenta como un contexto idóneo para trabajar de acuerdo con el modelo de educación inclusiva e innovadora tan perseguido y deseado en todas las escuelas (Boix, 2011). Los Observatorios de la Escuela Rural recogen prácticas innovadoras que constituyen referentes muy enriquecedores que podrían servir para la escuela urbana, sin perder de vista el contexto concreto. Un ejemplo es el Observatorio recién creado en Aragón en este mes de Junio de 2018.

Para finalizar, desde el punto de vista *personal*, la razón que me ha motivado a la realización de este trabajo es, en primer lugar, la participación en una Beca de Colaboración en el actual curso 2017-2018 sobre inclusión e innovación educativa y, en relación a ello la asignatura optativa de Innovación en la Escuela Inclusiva, correspondiente a la mención de Atención a la Diversidad de cuarto curso. Ambas

consideraciones a cargo de la profesora Begoña Vigo del departamento de Ciencias de la Educación.

Considerar también mis ganas imparables de aprender y el gusto por hacerlo. A lo largo de la carrera se nos enseña mucha literatura educativa, pero es a partir de investigaciones basadas en nuestras propias experiencias y vividas en primera persona, cuando entendemos el verdadero sentido de nuestras prácticas. Considero que todo profesor tiene que estar en constante formación y, gran parte de esta formación puede desarrollarse a partir del trabajo y la investigación autónoma, y en colaboración con otros.

Además, como futura maestra considero relevante aprovechar la oportunidad de la investigación-acción con el fin de identificar aspectos y estrategias que favorezcan el desarrollo de prácticas inclusivas e innovadoras en un contexto concreto. Estas investigaciones pueden generar resultados valiosos que aporten ideas y avances a las prácticas inclusivas desde la transformación, entrando en un proceso de búsqueda y reflexión sobre nuevas alternativas que desafíen las limitaciones existentes (Zeichner, 2010) y que tengan como objetivo alcanzar una educación basada en la igualdad, la equidad y la justicia social (Beach y Dyson, 2016). Es por ello que me propongo la investigación-acción con mucha ilusión, tratando de alcanzar cambios en las prácticas educativas de la escuela que nos impulsen a una mejora educativa y a una mejora como profesionales de la educación.

Más concretamente, el contexto en el que me lo planteo es el rural. La motivación hacia ello se encuentra en mi infancia, siendo alumna de una escuela rural desde los tres años hasta los once. Recuerdo aquella etapa como una experiencia muy enriquecedora donde todos trabajábamos juntos y donde el colegio no solo era la clase, sino también el pueblo en sí. Es por ello que quiero basar mi trabajo de fin de grado en una investigación en la escuela rural, pues considero que las posibilidades y los recursos en ella, además de ser infinitos, son muy enriquecedores.

2. BASES TEÓRICAS

En este apartado se va a exponer el eje teórico del trabajo a partir del análisis de información sobre los conceptos clave a tratar, sirviéndome éste de base teórica para fundamentar la investigación y análisis posterior. En primer lugar, hablaré de la escuela inclusiva y creativa. En segundo lugar de la escuela rural atendiendo a sus diferentes términos y detallando sus características en forma de potencialidades y limitaciones. Finalmente, me centraré en el profesor de la escuela rural y en la necesidad de investigar en su acción, abarcando así la investigación-acción.

3.1. ESCUELA INCLUSIVA Y PRÁCTICAS CREATIVAS DE ENSEÑANZA

La educación inclusiva, en los últimos tiempos, ha ido adquiriendo mayor reconocimiento y fuerza por parte de los organismos internacionales. No obstante, todavía sigue teniendo variedad de significados, siendo así objeto de controversias teóricas. Cuando se revisan las diferentes formas de educación inclusiva, se observan distintas maneras de concebirla. A continuación se muestran algunas de ellas.

Cuestión de derecho

“La educación inclusiva es uno de los testigos actuales de valores, ideas y exigencias del derecho de todas las personas a una buena educación” (Escudero, 2012; pp. 110). La educación inclusiva considerada como una cuestión de derecho está en conexión con los principios fundamentales de democracia, justicia social y equidad, luchando contra las desigualdades existentes en los sistemas educativos.

Respuesta a necesidades del alumnado heterogéneo

El derecho de todo el alumnado a la educación requiere de la búsqueda de prácticas basadas en la participación, en la presencia y en el éxito de todos los estudiantes, respondiendo así a la heterogeneidad existente en las aulas, haciendo especial énfasis en aquellos colectivos con mayor vulnerabilidad (Echeita y Ainscow, 2011; Escudero, 2012; Slee, 2016). La educación inclusiva entiende que todas las personas pueden tener necesidades educativas, preocupándose por todo el mundo, incluso por el que presenta un buen rendimiento (López, Echeita y Martín, 2009). Pretende eliminar las diferentes formas de exclusión y segregación (Arnaiz, 2003; Ainscow, 2012) considerando la diversidad como algo positivo que enriquece la educación, al mismo tiempo que

desarrolla dificultades que debemos solventar (Echeita y Ainscow, 2011). Los principios fundamentales atienden a la equidad, igualdad y justicia social (Slee, 2012).

Más concretamente, la UNESCO la afirma que:

La educación inclusiva (...) permite abordar y responder a la diversidad de necesidades (...) a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, reduciendo así la exclusión (...). Todo ello implica cambios (...) y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar (...). Así, el objetivo que persigue la inclusión es proporcionar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje (...), respondiendo a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005:13).

Prácticas que fomentan la autonomía y la participación del alumnado

La educación inclusiva es un conjunto de prácticas destinadas a fomentar la autonomía del alumnado a través de la toma de decisiones y el control del propio aprendizaje, proporcionándose para ello diversas prácticas en las que el alumnado elige “cómo, cuándo, dónde y con quién” desean aprender (Ainscow, 2012).

Asimismo se incide en prácticas que potencien la cooperación y la participación, facilitando la consecución de óptimos niveles de aprendizaje de todo el alumnado. Supone la reflexión, la investigación, el esfuerzo y el estudio coordinado de las propias prácticas y habilidades compartidas con los profesionales implicados (Moya, 2011; Ainscow, 2012).

Compromiso colaborativo y con la realidad educativa

La educación inclusiva está fuertemente sustentada en una ideología innovadora promovida por líderes escolares que tienen un verdadero compromiso con la realidad educativa y con las necesidades del alumnado. Todo ello hace que se desarrollen respuestas positivas y adecuadas a las mismas a través de la colaboración e implicación de todos los profesionales y la comunidad educativa, entrando un procesos de cooperación y diálogo (Dyson, 2010).

A todo ello contribuye la idea del Index for Inclusion, una herramienta que permite llevar a cabo una mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos. Ofrece pautas para alcanzar una escuela inclusiva basándose siempre en las características propias del contexto en el que se da (Booth y Ainscow, 2002).

Una vez vistas las distintas definiciones de educación inclusiva, destacar que el punto de partida siempre se encuentra en *la renovación de la formación del profesorado* (Moya, 2011; Slee, 2012; Ainscow, 2012), potenciando su capacidad de reflexionar e imaginar todo aquello que podría ser alcanzado, aumentando a su vez el sentido ético y la responsabilidad en la consecución del objetivo final (Ainscow, 2012; Escudero, 2006; citado en Echeita y Ainscow, 2011).

Concluyendo, se ha cambiado la forma para tratar y apoyar las diferencias de las personas. Antes como respuesta se utilizaba la segregación/exclusión, actualmente, nos encontramos en el punto de la inclusión. Parrilla (1996) aporta una nueva manera de entender el apoyo y alcanzar la verdadera inclusión: Apoyo Colaborativo Curricular. Éste abarca las necesidades de todo el alumnado desde la escuela, pasando las necesidades a ser consideradas de la escuela y no de un alumno determinado.

Diferentes autores hacen referencia a las *características de la educación inclusiva*. Bajo la perspectiva del Apoyo Colaborativo Curricular, Stainback y Stainback (1999) consideran que la inclusión:

- Ayuda al alumnado y a las familias a hacer realidad su idea de vida digna, teniendo en cuenta sus experiencias para tratar con los contenidos.
- Atiende a las necesidades e intereses de todos: alumnado, familias y profesorado.
- Modifica la asignación de recursos con el fin de incluir y englobar a toda la comunidad educativa para que pueda aprender y trabajar juntos.
- Se llevan a cabo actividades de cooperación y colaboración.
- Recuerda que el alumnado son los protagonistas y que el profesorado son los actores secundarios.
- Reconoce los esfuerzos de los compañeros.
- Diseña métodos curriculares y docentes que hacen que los maestros puedan incluir eficazmente, potenciando una enseñanza y una interdependencia activa.

- Facilita información constructiva a la comunidad educativa sobre las consecuencias de las acciones con el fin de la mejora.

La UNESCO (2005) considera que las características de una “escuela para todos” incluyen las siguientes ideas:

- Calidad educativa entendida como un sistema escolar donde todos son bienvenidos y donde la flexibilidad y la diversidad son ingredientes importantes para el desarrollo integral.
- Garantizar oportunidades de aprendizaje para toda la sociedad heterogénea.
- Identificar estrategias para superar o eliminar barreras.
- Centrar las necesidades y los intereses del alumnado como eje central de la actividad.
- Crear un ambiente que potencie la autoestima, la motivación, la igualdad y la concepción positiva del alumnado.
- Participación y experimentación activa y real por parte de los alumnos.
- Apoyo mutuo entre los alumnos en base a sus habilidades y fortalezas, considerando las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

Hasta aquí se muestran las diferentes definiciones y características de escuela inclusiva que recogen los aspectos necesarios para poder contribuir a una verdadera transformación socio-educativa, garantizando una educación de calidad.

3.1.1. La educación inclusiva desde una perspectiva de transformación social: escuela creativa

Desde una perspectiva de transformación social se destaca la necesidad de alcanzar una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social (Beach y Dyson, 2016). Esta perspectiva supone reorganizar la escuela, el aula y la comunidad educativa, recogiendo todos los aspectos referidos a las situaciones en las que el alumnado desarrolla prácticas creativas, así como aquellas en las que las experimenta, haciendo el aprendizaje más significativo y eficaz. De este modo, el alumnado participa en la identificación y exploración del conocimiento potenciando la relevancia, la apropiación del conocimiento y el control del aprendizaje, aspectos clave en la enseñanza creativa. Cuando todo esto ocurre, estamos también inmersos en un enfoque inclusivo en el que el alumno y el maestro participan en un enfoque más

colaborativo para la enseñanza y el aprendizaje, teniendo el alumnado influencia a la hora de tomar decisiones sobre qué investigar, cómo hacerlo y cómo evaluarlo (Jeffrey and Craft, 2003). Desde este enfoque, la innovación apuesta por el máximo aprendizaje del alumnado, por la motivación, por la participación activa de la comunidad y por una convivencia positiva (McCharen, Song y Martens, 2011).

Así pues, según Jeffrey and Craft (2003) & Jeffrey (2006) la escuela creativa se caracteriza por:

- *Relevancia*: conexión de las prácticas de la escuela con la vida de los alumnos fuera de ella. Estas prácticas contribuyen a incrementar la motivación del alumnado, mostrando mayor interés por las mismas.
- *Apropiación del conocimiento*: está muy relacionado con la relevancia, pues cuanto más relevante es una práctica para el alumnado, más es la motivación e interés, y por tanto más fácilmente se da el aprendizaje. Todo ello contribuye a potenciar el afecto, el estado y la autoestima.
- *Control de los procesos de aprendizaje*: el alumnado aprende y es consciente de su aprendizaje a través de la interacción con sus compañeros, entrando en un proceso de auto-reflexión desde la interacción mediante preguntas, debates, discusiones, identificación de problemas, etc..

Estos aspectos están estrechamente relacionados pues a mayor relevancia, mayor control del aprendizaje y, por consiguiente, mayor apropiación del conocimiento, dando así lugar a un cambio significativo en el alumnado, es decir a la innovación. Todo ello es fruto de una enseñanza creativa desarrollada por parte del profesorado competente en ello.

Todo esto requiere de una serie de estrategias que lo potencien y desarrollen. Estos mismos autores, en anteriores investigaciones (2003), apuntan a la necesidad de:

- Subrayar la presencia de los estudiantes en el currículo, conectándolo con los intereses del alumnado externos a la escuela (Vigo y Soriano, 2014). El alumnado de las aulas es quien, a partir de sus intereses y peculiaridades, construyen activamente los contenidos (Rodríguez, 2014) creando un *currículo participativo* (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011) *que conecta los intereses y motivaciones de fuera de la escuela al currículo del centro* (Vigo y Dieste, 2017). De este modo, se

permite la participación de toda la comunidad siendo satisfactorio para el alumnado (Craft and Jeffrey, 2014; Slee, 2012).

- Potenciar un aprendizaje basado en el *diálogo* y en la *interacción*. No se puede alcanzar un desarrollo óptimo del individuo al margen del medio social, siendo fundamental la interdependencia entre el individuo y la sociedad, implicando así una escuela al servicio de la vida y del medio natural ya que es “el medio más rico y el que mejor se adapta a las necesidades variables de los individuos” (Freinet, 1976, p.45 citado en González (2011)).
- *Experimentar* con el cuerpo, con las emociones, con la inteligencia de cada alumno, ya que la escuela creativa considera al alumno como un agente activo que aprende a través del movimiento.
- Promover una *enseñanza más allá del espacio del aula*, aprovechando diferentes lugares tanto de dentro como de fuera del colegio. De este modo, el alumnado se mueve por la escuela todos los días, tomando conciencia de ella y aumentando la independencia, la confianza y la propiedad del espacio (Jeffrey & Woods, 2003; citando en Jeffrey and Craft, 2003).
- *Dar voz al alumnado*, considerando y aceptando los deseos e intereses. De aquí deriva la necesidad de conocer a los alumnos (culturas, étnicas, tradiciones...) desarrollando estrategias y acciones que consideren a la globalidad, sintiéndose todos incluidos (Mitjáns, 2013). La voz del alumnado brinda un abanico de oportunidades diarias donde todos escuchan, toman decisiones y son responsables de lo que sucede, dando lugar a una responsabilidad compartida y a una democracia participativa (Fielding, 2011). Esto potencia la participación del alumnado en el trabajo habitual, sintiéndose una pieza fundamental y activa del proceso (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011).
- Trabajar “*Possibility Thinking*” (Craft, 2002). El pensamiento de posibilidad es una situación abierta donde el alumno toma el control de un problema y de una exploración, ya sea de manera individual o colectiva (Craft, 2002). A través de este método se plantean tareas y actividades abiertas con el fin de encontrar alternativas y soluciones. Se requiere de la imaginación (Jeffrey and Craft, 2003) y de la originalidad (Vigo y Soriano, 2014), para encontrar nuevas opciones alrededor de un problema, generando así nuevas ideas (Mitjáns, 2013). Son ellos mismos

quienes tienen que buscar las soluciones, potenciando el conocimiento a través de la investigación ya que se trata de una forma de pensar cuestionadora y desconcertante abierta a muchas posibilidades a partir del “*What if?*” (Craft, 2014).

Para el desarrollo de una educación basada en estas características, los maestros necesitan aprender nuevos contenidos que actualicen los que actualmente manejan, cambiando sus concepciones sobre el aprendizaje y dando lugar a nuevas formas de trabajo en el aula (Ezpeleta, 2004). Todo ello requiere de un cambio de ideología en lo que lo extraño pasa a ser familiar y lo familiar extraño (Ainscow, 2012).

A continuación, se muestra una tabla sintética donde se relacionan las características de la escuela creativa con la escuela inclusiva.

ESCUELA CREATIVA	ESCUELA INCLUSIVA
Relevancia (Jeffrey and Craft, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Atiende a las necesidades e intereses del alumnado, familia y profesores. (Stainback y Stainback, 1999; UNESCO, 2005). - Se enseña la diferencia como oportunidad del aprendizaje (UNESCO, 2005). - Garantiza el aprendizaje a toda la heterogeneidad (Stainback y Stainback, 1999). - Conecta el currículo con los intereses del alumnado (Stainback y Stainback, 1999).
Apropiación del conocimiento (Jeffrey and Craft, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y experimentación activa (UNESCO, 2005). - Creación de un ambiente que potencia la motivación, el positivismo y la autoestima (UNESCO, 2005).
Control del aprendizaje (Jeffrey and Craft, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del esfuerzo a compañeros (Stainback y Stainback, 1999). - Actividades de cooperación y colaboración (Stainback y Stainback, 1999).
Posibilidad de pensamiento (Craft, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de estrategias para superar o eliminar barreras (UNESCO, 2005).

3.1.2. Estado de la cuestión

En este apartado es momento de ver qué es lo que dicen las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza creativa. Destacar que dichas investigaciones también han contribuido a la creación de la teoría sobre dicho aspecto. No obstante, ahora se presentan desde el punto de vista de los resultados.

Cuando se analiza el estado de la cuestión entorno a la práctica de enseñanza creativa, es posible ver como en su mayor parte se centran en la escuela urbana y en menor medida en la escuela rural (Bustos, 2011; Bernal, 2009). A continuación, se presenta una síntesis de los estudios llevados a cabo en este sentido.

En España se han llevado a cabo estudios que ponen el énfasis en identificar y describir las percepciones sobre prácticas creativas a través de una metodología cualitativa. Los resultados obtenidos reflejan que los estudiantes atribuyen a las prácticas creativas los adjetivos de originalidad, diferencia, dinamismo y disfrute, subrayando que aquellas actividades que consideran la vida de los niños, sus culturas e intereses son más fructíferas para su aprendizaje ya que fomentan la conexión del currículo del colegio con la vida fuera de él, potenciando así la participación de toda la comunidad educativa que envuelve al centro (Vigo y Soriano, 2014).

En esta línea, otros estudios en Europa, concluyen que el aprendizaje creativo implica relevancia, control del aprendizaje y apropiación del conocimiento (Jeffrey and Craft, 2003). Más concretamente, todos los aspectos anteriores llevan implícitos la consideración de las experiencias del alumnado, sus voces, la imaginación, la socialización e interacción, la manipulación, la anticipación y las expectativas.

Además de los aspectos destacados anteriormente, subrayan la importancia del “possibility thinking” como el corazón de la educación creativa (Craft, 2002). Este pensamiento de posibilidad implica la actividad exploratoria e indagadora por parte del alumnado, quien tiene que comprometerse con los problemas (Jeffrey, 2006) y tratar de encontrar soluciones a ellos –retos-, haciendo uso de la imaginación.

También se encuentran investigaciones llevadas a cabo en América del Sur donde se expone que el aprendizaje creativo se expresa, como mínimo, en los siguientes procesos subjetivos. En primer lugar, el estudio muestra la importancia de la personalización de la información –relevancia- donde el sujeto es capaz de elaborar representaciones propias; luego, se hace alusión a la confrontación con lo dado, donde el alumnado

cuestiona y problematiza la información, produciendo y generando nuevas ideas. Finalmente, la búsqueda de soluciones, donde son capaces de generar nuevas alternativas e hipótesis (Mitjans, 2013).

De entre todos los estudios destacados sobre prácticas de enseñanza creativa, aspectos fundamentales y concretos que podrían contribuir a conocer y profundizar más sobre dichas prácticas serían la *relevancia* entendida como las voces del alumnado, la conexión del currículo con la vida fuera del alumnado y la ruptura de la cuarta pared; la *apropiación del conocimiento* entendido como la experimentación y manipulación y el disfrute y motivación; *el control del aprendizaje* haciendo referencia a la socialización e interacción así como a la colaboración y cooperación; finalmente, *el possibility thinking* englobando la imaginación, la originalidad y la búsqueda de soluciones.

3.2. ESCUELA RURAL

Se hace fundamental determinar qué es el ámbito rural, la escuela rural, su tipología, así como sus características más fundamentales ya que es el contexto principal y el escenario en el que se va a desarrollar la investigación.

3.2.1. Significado y tipología

Tal y como dice Berlanga (2003), el término de escuela rural es muy amplio y contiene numerosas interpretaciones y cambios a lo largo de la historia, dificultando así el establecimiento de una definición universal. Más concretamente afirma que:

“No es posible dar una definición universal y permanente válida de rural o urbano, sino tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio” (pp. 27)

Cuando se revisa el significado de escuela rural es posible ver la tendencia a subrayar la ubicación en núcleos pequeños, el tamaño pequeño y el agrupamiento en un aula de alumnado de distintas edades.

Ubicación

La escuela rural es un tipo de escuela que se encuentra ubicada en núcleos muy pequeños de población y que está carente de muchas significaciones que habitualmente se atribuyen al concepto escuela (Ortega, 1995). Tiempo más tarde la definición se centra más en términos de población y terreno, afirmando que este tipo de escuela se ubica en un área rural con una población no superior a los 10.000 habitantes, una densidad inferior a 60 habitantes por kilómetro cuadrado y donde predomina con más de un cincuenta por ciento la población dedicada a las tareas agrícolas (Berlanga, 2003). Más concretamente, el ámbito rural se define como un espacio natural dominado por montañas, desiertos, pastos y bosques, donde los asentamientos humanos – de baja densidad- y sus infraestructuras ocupan solo una pequeña parte del terreno. Igualmente el coste de la tierra es notablemente bajo y que la gran mayoría de personas trabaja en la agricultura (Ashley y Maxwell, 2001 citado en Bustos 2011).

Tamaño

No obstante, el tamaño de los centros es otro de los aspectos incluidos en diferentes definiciones. El tamaño forma parte de los aspectos organizativos de una escuela, haciendo alusión al número de aulas, cursos y maestros tutores del centro (Feu, 2008). Asimismo, el tamaño se considera en la tipología de las escuelas rurales a través de diferentes modalidades (Boix, 1995):

Escuelas cíclicas o graduadas: Son aquellas que constan de varias unidades y que el alumnado de diferentes cursos y edades coinciden en la misma aula, sin llegar a tener un maestro por curso.

Escuelas unitarias: Son aquellas en las que todo el alumnado de diferente edad recibe la enseñanza conjuntamente, habiendo únicamente un maestro sobre el que recaen todas las funciones.

Centros Rurales Agrupados: Se consideran una agrupación de varias escuelas de diferentes pueblos de la comarca como una sola entidad organizativa y funcional.

Centros Rurales de Innovación Educativa: Acogen varias veces al año a otras escuelas rurales localizadas en la misma comarca para convivir y realizar actividades instructivas que en su escuela son más difíciles de realizar.

Aulas multigrado

Teniendo en cuenta el tamaño pequeño de estas escuelas, muchas definiciones de escuela rural la incluyen de forma continuada. Por aulas multigrados se entiende la existencia de diferentes cursos dentro de una misma aula debido a la baja tasa de matrícula en el medio rural. Más concretamente, se trata de dos o más grados que comparten condiciones propias del aula, conviviendo en la tarea escolar (Bustos, 2011). Diferentes autores señalan este aspecto.

La escuela unitaria y/o cíclica es aquella que tiene una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización (Boix, 2014).

Bernal (2009) define la escuela rural como aquella caracterizada por la diversidad y heterogeneidad del alumnado debido a la escasa densidad de población que tiene como consecuencia una ratio baja en las aulas, cercanía con el alumnado y atención más individualizada.

Bernal, Cano y Lorenzo (2014) la definen como “una institución pequeña y caracterizada por tener pocos alumnos en aulas multigrado con un tipo de socialización particular y divergente” (pp.126).

Una vez hablado de la gran diversidad conceptual de la escuela rural, considero relevante desarrollar las características de la misma en forma de puntos fuertes y débiles.

3.2.2. Características de la escuela rural: potencialidades y limitaciones

Tras el análisis sistemático llevado a cabo por distintos autores (Feu, 2004; Feu, 2004; Boix, 2005; Bustos, 2011; Santos, 2011; Escudero, 2012; Bernal, Cano y Lorenzo, 2014; Smit, Kaisa, Raggl, 2015), se observan potencialidades y limitaciones de la escuela rural. Comenzaré hablando de las potencialidades y, posteriormente, de las limitaciones.

Potencialidades

Feu (2004), en un estudio llevado a cabo sobre diversas escuelas rurales, afirma que ésta puede presumir de una serie de potencialidades que van a complementarse con literatura de otros autores. Son las siguientes:

- *Es una pequeña escuela:* Se caracteriza por tener pocos alumnos y maestros, favoreciendo la cercanía y los procesos de coordinación y colaboración. El hecho de que sea una escuela pequeña no va ligado a que esté desatendida, pues la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación (Escudero, 2012) implican dedicar más recursos a este medio, considerándose hoy en día como una de las redes educativas mejores equipadas (Smit, Kaisa, Raggl, 2015), contando con todos los adelantos tecnológicos, con la cercanía del maestro, de los compañeros y de las familias, así como con la interacción del entorno físico y social (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014).
- *Heterogeneidad:* La heterogeneidad derivada de los aspectos socio-contextuales no es la única con la que nos encontramos en la escuela rural, también hay que destacar la diversidad cronológica del alumnado: la multigraduación. Los distintos niveles y grados de aprendizaje desarrolla un elevado grado de autonomía en el alumnado (Boix, 2004), además de favorecer la flexibilización metodológica y la formación de grupos de trabajo más flexibles (Feu, 2004).
- *Pedagogía activa:* Se caracteriza por una participación y metodología directa, activa y viva del alumnado, estando en contacto con la naturaleza y con el mundo global (Feu, 2004; Boix, 2011; Kalaoja y Pierinen, 2009), así como un aprendizaje más significativo (Santos, 2011). Igualmente, las tareas son más abiertas, permitiendo que alumnos de diferentes edades intercambien ideas y estrategias, estimulando el pensamiento mutuo y el crecimiento cognitivo (Raggl, 2015; Smit, Kaisa y Raggl, 2015).
- *Flexibilidad y libertad:* La escuela rural permite que los maestros puedan cambiar y modificar la programación sin que pase casi nada, entreteniéndose en actividades o temas de interés para el alumnado, pueden improvisar con mayor facilidad, etc.
- *Sistema de enseñanza circular:* Dada la heterogeneidad existente en la escuela rural y las aulas multigrado, pequeños y mayores están en continuo desarrollo, adquiriendo habilidades y capacidades que corresponden a edades superiores e inferiores: aprendizaje contagiado, impregnación mutua (Bustos, 2011). Es decir, con el fin de que todos estén atendidos, a veces, los mayores ejercen de maestros de los alumnos más pequeños, potenciando así la autoestima, la responsabilidad, la colaboración, la cooperación, etc. (Feu, 2004).

- *Experimentación educativa*: La escasa formación con la que llega el profesorado de la universidad a la escuela rural (Bustos, 2011) hace que precisen de fórmulas de trabajo innovadoras (Amiguiño, 2011; Vigo y Soriano, 2015).
- *Abierto a la comunidad*: Entran personas del entorno a enseñar cosas a los niños, más concretamente apunta que “existen escuelas rurales por donde han desfilado abuelos, padres, ex alumnos, ciudadanos que han trabajado en trabajos que ya no existen, el alcalde, etc., y ha dado muy buenos resultados” (pp. 11). La escuela rural podría considerarse como el núcleo cultural y dinamizador del pueblo (Boix, 2004).

Limitaciones

Al mismo tiempo que encontramos ventajas, los autores revisados indican otros factores que no favorecen tanto a estos centros educativos.

Bernal (2009), dice que las limitaciones más relevantes de la escuela rural son las siguientes:

- *Incapacidad para proporcionar el equilibrio y la profundidad del currículo* en comparación con otras escuelas más grandes donde hay menor heterogeneidad en las aulas.
- Sensación de *aislamiento* tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, quienes incluso pueden llegar a sentir soledad. Esta situación se ve agravada por el acceso a actividades de formación permanente (Becker, 1996; citado en Bustos, 2007).
- Predominio de *plantilla itinerante* que genera escasa estabilidad ya que el profesorado constantemente cambia de centros, dificultando la continuidad. Además, este profesorado interino, generalmente, presenta deseo de volver a lo urbano cuanto antes (Smit, Kaisa y Raggl, 2015).
- *Escasa o nula preparación de los profesores* para afrontar la escuela rural. Se considera un aspecto que tiene que potenciarse desde la Universidad.
- *Choque del alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria* y pasar a la Educación Secundaria, teniendo que cambiar del medio rural al medio urbano. El alumnado lo concibe como un gran cambio que causa “vértigo”.

ESCUELA UBICADA EN EL ÁMBITO RURAL.	
Definición	
Ubicación	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela pequeña en núcleos pequeños (Ortega, 1995), con población inferior a 10.000 habitantes y más del 50% agrícolas (Berlanga, 2003). - Escuela en espacio natural con predominio de montañas, bosques y pastos (Ashely y Maxwell, 2001).
Tamaño	<ul style="list-style-type: none"> - Centro Rural de Innovación Educativa (C.R.I.E) - Colegios Rurales Agrupados (C.R.A). <p>(Boix, 1995; Feu, 2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuelas Graduadas - Escuelas Unitarias.
Aula multigrado	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad (Boix, 2004; Bernal, 2009). - Baja ratio, individualización (Bernal, 2009). - Socialización particular y divergente (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014).
CARACTERÍSTICAS	
(Feu, 2004; Boix, 2004; Bustos, 2011; Santos, 2011; Escudero, 2012; Bernal, Cano y Lorenzo, 2014; Raggl, 2015; Smit, Kaisa, Raggl, 2015)	
Potencialidades	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuela pequeña. ✓ Heterogeneidad. ✓ Pedagogía activa. ✓ Flexibilidad y libertad. ✓ Sistema de enseñanza circular. ✓ Experimentación educativa. ✓ Abierto a la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Incompatibilidad para proporcionar el equilibrio y profundidad del currículo. ✗ Aislamiento. ✗ Predominio profesorado interino. ✗ Escasa o nula preparación del profesorado. ✗ Choque del alumnado entre Ed. Primaria y Ed. Secundaria.

Llegados a este punto es interesante ver la relación entre la escuela inclusiva y creativa con la escuela rural. La educación inclusiva permite responder a la heterogeneidad existente en las aulas, siendo la escuela rural un claro ejemplo de heterogeneidad. Ambas, acogen la diversidad y la consideran como algo positivo que enriquece la educación respondiendo a las necesidades de cada miembro de la escuela (Echeita y Ainscow, 2011).

Esta filosofía innovadora requiere de un cambio metodológico que va estrechamente ligado con una renovación en la formación del profesorado. Se busca una metodología basada en estrategias que potencien la participación, la presencia y el éxito de todos los estudiantes (Escudero, 2012; Slee, 2016). Ante esta nueva filosofía, las prácticas de enseñanza creativa se plantean como un gran referente (Jeffrey and Craft, 2003) y la escuela rural como un escenario ideal con las características clave para poderlas desarrollar: diversidad de alumnado, participación activa, currículum flexible, experimentación, etc. (Boix, 2011). No obstante, la escasa investigación y formación del profesorado en el contexto rural requiere la necesidad de que el maestro rural investigue en su propia acción con el fin de mejorar.

3.3. EL MAESTRO DE LA ESCUELA RURAL COMO INVESTIGADOR EN LA ACCIÓN

El profesorado es un elemento clave en el proceso educativo, por lo que se considera fundamental la implicación activa en el centro, la motivación positiva, el desarrollo profesional, el reconocimiento a la importancia de su trabajo y el compromiso en promover su valoración social (Consejería de Educación y Ciencia, 2000).

3.3.1. Maestro en la escuela rural

Actualmente, no existe una definición única de maestro rural ni de lo que se espera de él. No obstante, existe un conjunto de aportaciones que nos acercan a conocer las características más relevantes de ellos.

La mayor parte del profesorado que inicia su andadura profesional, lo hace en las escuelas rurales, siendo destinos poco atractivos que generan desgana y poca motivación. A ello se suma la escasa formación que desde la Universidad se da sobre estos contextos rurales, predominando las prácticas en aulas urbanas (Feu, 2005; Abós, 2007; Bustos, 2011).

No obstante, transcurrida la crisis de adaptación, los maestros aumentan su autoestima y su capacidad docente (Bustos, 2011), adquiriendo “una visión más global de la educación, del sistema educativo y de los problemas de la escuela” (Feu, 2005; pp. 9), siendo más polivalentes y ejerciendo labores de pedagogo, de orientador, de dinamizador cultural del pueblo, etc. (Feu, 2005; Abós, 2007; Vera, Osses, Schiefelbein, 2012). Todo parece indicar que este profesorado está dispuesto a innovar y a mejorar la

escuela, poniendo el énfasis en las relaciones con el entorno, abriéndose y valorando al contexto educativo y al alumnado (Hargreaves, 2009).

Más concretamente, el maestro rural tiene que tener unas competencias que permitan (Abós, 2007):

- Individualizar la enseñanza potenciando la socialización y la enseñanza mutua.
- Considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad.
- Imaginar y crear estrategias de organización espacio-temporal.
- Sentir la flexibilidad curricular como un elemento intrínseco y natural de la enseñanza.
- Dinamizar y cooperar en la vida social y cultural en la que se inserta el proceso educativo-escolar.

Educar a un grupo de alumnos tan heterogéneo implica un gran reto para el profesorado, siendo fundamental tener capacidad para asimilar las necesidades y demandas de un grupo tan diverso. Además, el maestro del colegio rural tiene que reconocer y aceptar sus limitaciones para atender a la diversidad, siendo hábiles para detectar quién precisa nuestra ayuda de modo inmediato (Boix, 1995) y tener siempre altas expectativas para lograr la inclusión y el éxito de todos, independientemente de las características individuales. Así, desarrollará un proyecto educativo comunitario y participativo, potenciará la convivencia e interacción del aula y conectará el currículo con el mundo global (Kalaoja y Pietarinen, 2009; Bustos, 2011).

A rasgos generales, tiene que tener tres roles principales que son los siguientes (Thoma y Hernández, 2005):

- Guía de los alumnos y facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje. El alumnado es quien tiene que recurrir a las fuentes de información disponibles en su localidad, abriéndose a la comunidad: bibliotecas, huertos, ancianos, etc.
- Articulador de los agentes del desarrollo social. El docente rural tiene que conocer y comprometerse con las aspiraciones y proyectos del pueblo, participando activamente.
- Conocedor y animador de la diversidad de intereses y talentos de los educandos. El docente tiene que ser capaz de crear proyectos que contemplen y concilien la diversidad y heterogeneidad de sus educandos, dando respuesta a todos ellos.

No obstante, el papel del maestro rural está influenciado por el contexto concreto en el que se desenvuelve, pero su rol fundamental consiste en apoyar a sus compañeros y orientar a sus alumnos, dando instrucciones ajustadas a sus necesidades y supervisando a través del diálogo y la comunicación (Raggl, 2015).

Una vez analizada la literatura sobre el papel del profesor en la escuela rural, es importante subrayar la necesidad de contribuir al desarrollo profesional del profesorado en la labor de una escuela rural ya que la formación del profesorado va dirigida siempre hacia el ámbito urbano de colegios grandes, a la homogeneidad, etc. (Feu, 2005; Bernal, 2009; Bustos, 2011). Asimismo, la poca investigación y la escasez de estudios en el ámbito rural (Bustos, 2011) dificultan la elaboración de teoría que pueda contribuir a esa formación. Por tanto, se requiere de agentes tanto internos como externos a los centros que, a través de sus acciones investigadoras, contribuyan a mejorar la situación en la que se encuentran estos contextos rurales.

3.3.2. Maestro como investigador en la acción

Todos los profesores tienen la gran oportunidad de realizar investigaciones basándose en su propio conocimiento pedagógico-práctico y establecer una sólida teoría del curriculum que se fundamente en las prácticas de la escuela (McKernan, 1999). Aquellos profesores que se lanzan a dicha investigación, son definidos por este mismo autor como “tercos y profesionales de los pies a la cabeza” (pp. 73), haciendo de la escuela un lugar atractivo de investigación.

Fue a partir de la década de los setenta cuando Elliott y Adelman protagonizaron el nuevo despertar de la investigación-acción, creando el movimiento del profesor como investigador y responsable de los nuevos proyectos (Suárez, 2002). Así, ésta ha sido utilizada en numerosos lugares como Reino Unido y Australia, obteniendo resultados muy positivos y ofreciendo a todos los participantes de la tarea educativa una perspectiva de mejora escolar a través de la acción y de la reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988).

En el análisis de la literatura, se tiende a hablar del maestro investigador en la acción en términos de autodesarrollo, autoanálisis, reflexión, revisión, evaluación y mejora de la enseñanza. Se muestra a continuación.

La idea del profesorado como investigador surgió en Inglaterra en torno al pensamiento creativo e innovador de Stendhouse, quien considera que la característica fundamental del profesor investigador es “la capacidad para un *autodesarrollo profesional* autónomo mediante un *autoanálisis sistemático*, el estudio de la labor de otros profesores y el examen de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (1975; pp. 144).

Frente al profesor rutinario que se limita a dar sus clases siempre de la misma manera, sin cuestionarse el porqué de su práctica, está el profesor investigador que *cuestiona* su enseñanza y sus acciones, *reflexiona* de manera sistemática sobre ellas, innova, plantea hipótesis de acción, *amplia la comprensión de sus prácticas* y busca el *perfeccionamiento* de las mismas (Elliot, 2000; Latorre, 2005). Más concretamente:

Asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta sobre su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos (...) y estrategias; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (Latorre, 2005, 12).

Un profesor en acción, además de informarse de cómo aprenden los sujetos, tiene que *revisar* los propios procesos cognitivos y metacognitivos, evaluando así las concepciones sobre el aprendizaje, sobre el sujeto y sobre las estrategias de enseñanza (Boggino y Rosekrans 2007).

La naturaleza compleja de la enseñanza hace imprescindible que todo el proceso y la investigación se lleve a cabo por el *profesorado en activo*, desde dentro del centro, desde la experiencia propia, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan directamente en la acción o situación a estudiar (Latorre, 2005, Arraiz y Sabirón, 2012). Las personas afectadas por los cambios planificados son quienes tienen la responsabilidad primaria de decidir sobre la orientación de las acciones, reflexionando y valorando sobre ellas (Kemmis y McTaggart, 1988). Este aspecto es un rasgo distintivo de la investigación-acción.

Arraiz y Sabirón (2012), ofrecen unas orientaciones de intervención a lo largo de toda la vida que podrían ser consideradas por el profesorado en acción (pp. 190):

- Visión positiva del cambio como promotor de nuevas posibilidades.
- Énfasis en los procesos de aprendizaje de nuevas estrategias.
- Integración de las dimensiones cognitivo-social-emocional en la visión del sujeto, siendo el auténtico protagonista de la orientación.

Desde un punto de vista general, la investigación-acción del profesorado activo tiene como propósito la *mejora de la práctica educativa y de la enseñanza* en general contribuyendo así al cambio social (Kemmis y McTaggart, 1988; McKernan, 1999; Boggino y Rosekrans, 2007).

Más concretamente, centrándose en el aula y en la escuela, la investigación-acción del profesorado puede tener diversos propósitos más específicos. Algunos de ellos podrían ser los siguientes (Boggino y Rosekrans, 2007):

- Comprender un problema determinado a través del análisis y reflexión.
- Desarrollar estrategias de acción para superar el problema existente.
- Evaluar la propia práctica pedagógica.
- Perfeccionar la práctica docente a través de la formación y capacitación.
- Mejorar los resultados de los aprendizajes.

Ahora bien, ¿qué es la investigación-acción en sí misma?

3.3.2.1. Definición de Investigación-Acción

Cuando se analizan las definiciones es posible ver la tendencia a recalcar la investigación-acción como un proceso auto-reflexivo, colaborativo, cíclico, crítico, sistemático e innovador cuyo fin siempre es la mejorar del sistema social y educativo.

Práctica (auto) reflexiva y colaborativa

Kunt Lewin fue el creador de la expresión “investigación-acción” considerándola como una práctica y actividad reflexiva social llevada a cabo por grupos o comunidades de aprendizaje que pretenden modificar y mejorar sus circunstancias de acuerdo a una concepción compartida por los implicados, buscando el bien común de la comunidad y no el individual (Elliott, 2000). Más concretamente la considera como “una práctica social reflexiva donde no cabe hacer distinciones entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica (Lewin, 1946 citado en Boggino y Rosekrans,

2007; pp. 29) y donde se requiere de una acción como parte fundamental de la investigación (Pring, 2000) que teorice y argumente la práctica (Kemmis, 1984).

Siguiendo con el último autor, la investigación-acción es:

Una forma de indagación autorreflexiva por quienes participaban (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (p. 43).

Proceso cíclico

La investigación-acción se trata de un enfoque flexible de la mejora escolar a través de un enfoque cíclico de planificación, acción, observación y reflexión que constituye una espiral autoreflexiva que se va repitiendo constantemente, adaptándose a las circunstancias y a las limitaciones reales y complejas de la escuela moderna (Kemmis y McTaggart, 1988). Dentro de esta espiral, se describe y se explica lo que sucede con un lenguaje cotidiano y común que permite adoptar una postura teórica con el fin de comprender el problema práctico, adquiriendo la investigación un carácter cualitativo (Pring, 2000). Todo este proceso implica registrar y analizar descriptivamente todo lo que ocurre en un contexto concreto con la máxima precisión y detalle, recogiendo igualmente juicios e impresiones propias (Boggino y Rosekrans, 2007).

Investigación crítica y sistemática

El carácter cíclico de la investigación-acción implica una autocrítica serena, pausada y prolongada sobre la propia praxis docente que hace que se expanda el conocimiento científico y que aumente la competencia y el aprendizaje de los participantes involucrados (Martínez, 2000). Igualmente, brinda la oportunidad de comprender los problemas del currículo en lugar de la reproducción de los mismos, contribuyendo así a la creación de conocimiento colectivo y a la mejora (Boggino y Rosekrans, 2007). Más concretamente, se entiende como:

Un proceso de diagnóstico de debilidades y fortalezas, de observación sistemática en y sobre acción en el que se reflexiona y se analiza críticamente la práctica y las acciones de ésta, y como un proceso donde, en forma cooperativa, se reformulan sistemática y sucesivamente los modos de

abordaje. Además, conlleva la evaluación de la propia práctica pedagógica, el mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos (pp. 33).

Investigación socio - educativa

Cuando la investigación en la acción se relaciona con asuntos educativos tiende a reconceptualizar el campo de la investigación educativa, haciéndola más participativa y resolutive en cuanto a los orígenes de los problemas socioeducativos, de los contenidos y métodos didácticos, de los conocimientos significativos y de la comunidad de aprendizaje (Martinez, 2000). Más concretamente, es una forma de estudiar y explorar una situación social, concretamente educativa, con la finalidad de mejorarla, implicándose como indagadores los implicados en la realidad investigada. Los aspectos claves a tener en cuenta en dicha investigación son (Suárez, 2002):

- El *qué* entendido como la práctica educativa tal y como ocurre en el centro, pudiendo ser una situación problemática o simplemente susceptible de mejora.
- El *quién* entendido como las personas imprescindibles y los no imprescindibles (expertos, colaboradores, etc.).
- El *cómo* entendido como un enfoque cualitativo, cíclico y basado en técnicas de recogida de información variadas.
- El *para qué* entendido como mejora y comprensión de la práctica y de los contextos concretos y naturales donde se desarrolla.

Innovación

La investigación-acción no es un campo cerrado sino que está abierto a la innovación, pues “si un campo de conocimiento no está abierto a nuevas maneras de investigar, entonces corre un peligro mortal de perder su potencial creativo e imaginativo y servirá como barrera para el proceso científico” (McKernan, 1999; pp. 59). Los modos de investigar, las reglas y las estrategias se crean en la propia comunidad de trabajo, dotando así de autonomía a los participantes.

En las distintas definiciones recogidas de la literatura que atienden a diferentes aspectos, se encuentran implícitas características propias de la investigación-acción. A continuación, se adjunta una tabla sintética en la que se relacionan las diversas definiciones con las características.

INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN	
DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
Práctica (auto) reflexiva y colaborativa. (Lewin, 1946; Kemmis, 1984; Elliott, 2000)	Teoriza y argumenta la práctica (Kemmis, 1984). Crea comunidades de aprendizaje (Elliott, 2000). Buscan el bien común (Kemmis, 1984).
Proceso cíclico. (Kemmis y McTaggart, 1988).	Espiral introspectiva: Planificación, acción, observación, reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Carácter cualitativo (Elliott, 2000).
Investigación crítica y sistemática (Martínez, 2000; Boggino y Rosekrans, 2007).	Emancipación y creación de capital profesional (Boggino y Rosekrans, 2007). Comprensión de la práctica (Elliott, 1990).
Innovación socio-educativa (Martínez, 2000; Suárez, 2000)	Carácter introspectivo, desde el interior (Suárez, 2002).
Práctica innovadora. (McKernan, 1999)	Ausencia método universal. Variedad de estrategias (McKernan, 1999). Autonomía (McKernan, 1999).

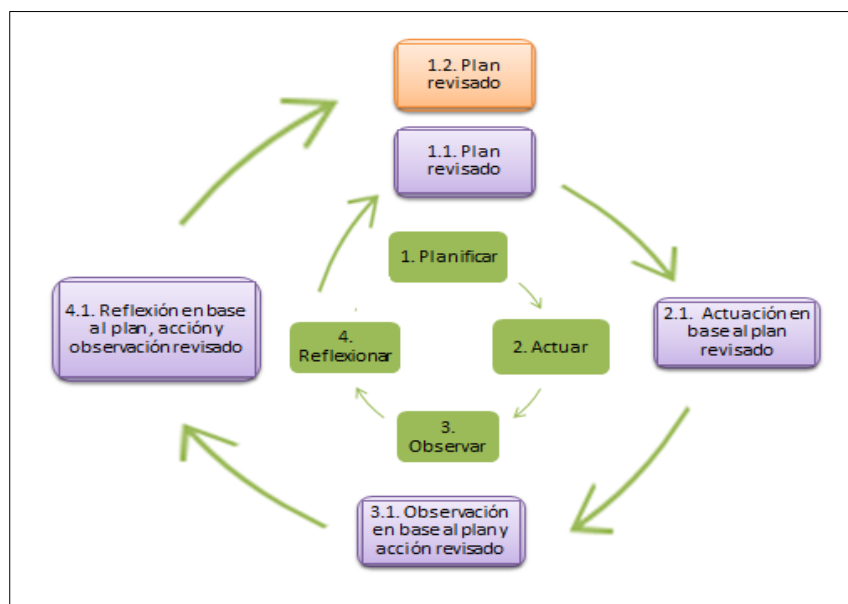
3.3.3. Modelos del proceso de investigación-acción

Dada la existencia tan diversa del proceso de investigación-acción, encontramos diferentes modelos a partir de los cuales desarrollarla: modelo de Lewin, modelo de Kemmis, modelo de Elliott y modelo de Whitehead. Los modelos son similares, teniendo como aspecto fundamental que todos están inspirados en el modelo de Lewin. No obstante, me centraré en el modelo de Kemmis, quien apoyándose en Lewin, elaboró un proyecto para aplicarlo a la enseñanza (Latorre, 2005).

Más concretamente, el proceso de investigación-acción está constituido e integrado por cuatro fases interrelacionadas: *planificación, acción, observación y reflexión*. Dichas

fases constituyen una espiral de ciclos autoreflexiva de conocimiento y acción que se va repitiendo constantemente. Más concretamente (Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2005):

- *Planificación:* es una acción estratégica diseñada para ponerla en marcha, siendo ésta el elemento clave y crucial de toda la investigación-acción. Hay que tener en cuenta el tiempo disponible para la investigación, los participantes, los recursos y las posibles resistencias al cambio.
- *Acción:* constituye el momento de poner en marcha el plan anterior. Se describe y recoge de manera sistemática todo el proceso y todos los cambios y consecuencias que generan dicha acción para valorarla críticamente.
- *Observación:* documenta sistemáticamente los efectos y las consecuencias de la acción. Se requiere de instrumentos para anotar la observación del proceso de la acción, los efectos, las circunstancias y las limitaciones de la misma, y, de este modo, podremos ver qué es lo que está ocurriendo.
- *Reflexión:* esta fase constituye el cierre del ciclo, el paso a la elaboración conceptual del informe, el replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo autoreflexivo y la comunicación de mismo.



4. MÉTODO DE ESTUDIO

Una vez realizado el cuerpo teórico del trabajo, es momento de presentar el interés por estudiar los aspectos de la enseñanza creativa en dos de los pueblos que forman parte de un Centro Rural Agrupado de Aragón.

4.1. Finalidad, propósito y objetivos

La *finalidad* que persigue este estudio es contribuir a una verdadera transformación social de las prácticas educativas, garantizando una educación para todos que posibilite el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los contextos, incluso en aquellos con mayor heterogeneidad. Esta investigación se lleva a cabo en un contexto en el que la heterogeneidad no solo viene determinada por las características individuales de cada niño, sino también por la edad. Aquí, es necesario analizar dichas prácticas, reflejando la necesidad de que la escuela rural es un escenario en el que, indudablemente, se tienen que desarrollar un aprendizaje basado en la inclusión y en la innovación. Con este interés, el *propósito* del trabajo se dirige a explorar las prácticas de enseñanza en una escuela rural, atendiendo a los principios fundamentales de equidad, igualdad y justicia social.

A partir del propósito de mi trabajo se derivan tres *objetivos* a alcanzar:

- Identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativa que se desarrollan en un colegio rural.

Con este objetivo me propongo conocer qué y cuáles son las prácticas creativas que se dan dentro de los colegios rurales seleccionados, tanto en educación infantil como primaria. Las prácticas de enseñanza creativa se engloban en uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza inclusiva, por lo que al mismo tiempo se están identificando prácticas inclusivas. La identificación de estas prácticas se hace posible gracias al análisis de la literatura sobre dicho aspecto que permite identificar núcleos clave a partir de los cuales gira la investigación: relevancia, apropiación del conocimiento, control del aprendizaje y posibilidad de pensamiento.

- Conocer cuáles son las representaciones que tienen los maestros sobre las mismas.

A partir de este objetivo me interesa conocer el por qué los maestros realizan esas prácticas y no otras, cuáles son los argumentos de los implicados acerca de las mismas, qué beneficios les ven, a qué contribuye su realización, etc.

- Ver cuáles son los cambios que incorporan los maestros a través de la investigación en la acción.

Finalmente, con este tercer objetivo me planteo observar qué cambios, a partir de mi práctica y de mi presencia en el centro, he despertado en los profesores y, en consecuencia, han incorporado en sus prácticas.

Para poder llevar a cabo el estudio de una manera eficiente desde el primer momento, tuve que delimitar qué tipo de investigación quería llevar a cabo, pudiendo así alcanzar los objetivos.

4.2. Metodología de investigación

Como se dice anteriormente en el trabajo, el estudio se basa en un tipo de metodología denominado investigación-acción que se define como una indagación autoreflexiva que lleva a una comprensión de las prácticas sociales y educativas a partir de un proceso cíclico (Kemmis, 1984; Kemmis y McTaggart, 1988). Autores más tardíos como Boggino y Rosekrans (2007), la consideran como un proceso sistemático de aprendizaje en el que se lleva a cabo una investigación crítica para comprender y cambiar los problemas del currículum, potenciando el conocimiento colectivo. Así pues, ¿estamos ante un tipo de investigación cuantitativo o cualitativo? La respuesta es cualitativo; pues la investigación-acción induce a teorizar la práctica (Boggino y Rosekrans, 2007), posibilitando la comprensión del problema práctico y la búsqueda de respuestas adecuadas al mismo.

4.3. Participantes

El trabajo de investigación se lleva a cabo en un Colegio Rural Agrupado (C.R.A) ubicado en la provincia de Huesca. El motivo que me lleva a escoger este centro como referencia para el trabajo es la reciente realización de mis prácticas escolares III en una de las escuelas del C.R.A. No obstante, y con el fin de enriquecer mi estudio, tras la finalización de mi periodo de prácticas me dispuse a ir a otra escuela de las localidades del C.R.A. para seguir investigando y, así hacer un estudio más completo.



El C.R.A. en el que me he basado para la realización de este trabajo se encuentra ubicado en un municipio de Huesca (Aragón) y está constituido por un total de siete

pueblos. Más concretamente, mi trabajo se centra en dos de los siete pueblos que lo constituyen. Para referirme a lo largo del trabajo a las distintas localidades utilizaré “Centro ASJ” para hacer mención al lugar donde he realizado mis prácticas II y, “Centro CP” para hacer mención al que acudí al terminar. A continuación, procedo a describir detalladamente cada uno de ellos.

Centro ASJ

Ubicado al nor-este de la comarca del CM, teniendo al este el RS, al oeste el RC y al sur la capital la comarca. Tiene una población total de 672 habitantes (INE 2016). Se encuentra ubicado a 5 km del pueblo principal de la comarca.

Mayormente la economía del pueblo se sustenta en el sector industrial de las empresas de dos núcleos urbanos de aproximadamente 17000 y 16900 habitantes. No obstante, una parte más pequeña lo hace mediante la agricultura –cultivos de cereales, almendros, olivos y hortícolas- y la ganadería – pastoreo ovino y granjas de pollo, cerdos y vacuno, siendo un nivel socio-económico medio. Es un pueblo muy bien comunicado, siendo su vía principal la autovía A-22.

Destacar el gran crecimiento de población que se está viviendo en el pueblo, ya que numerosos habitantes –juventud, fundamentalmente- de otros lugares lo escogen como destino. Es un pueblo muy activo que cuenta con numerosas infraestructuras: polideportivo, piscinas, pistas de baloncesto, de tenis, camping, campo de fútbol, parques amplios, etc. También cuenta con tres bares, dos tiendas, una farmacia y un médico; todo ello con un alto funcionamiento. Destacar como patrimonio cultural el Ayuntamiento, La Iglesia y La Ermita.

En cuanto al colegio es importante señalar el gran número de alumnado matriculado en el centro a diferencia de lo que ocurre en el resto de municipios del CRA: actualmente, hay un total de cuarenta y uno alumnos; dieciséis de infantil y veinticinco de primaria. Están distribuidos en cuatro clases: infantil, primer ciclo de primaria, segundo ciclo y tercer ciclo. De entre todo el alumnado, dos son de etnia gitana, dos de población árabe y uno de población rumana. El centro cuenta con un maestro tutor por clase, un especialista itinerante de educación física y otro de música. Recibe apoyos semanales, sobre todo en la clase de infantil que es la más numerosa. Destacar que el profesorado de este colegio es muy cambiante, dificultado así la continuidad en el centro; pues solo

hay una maestra que lleva dos años en él, el resto todo son nuevas incorporaciones.

Dicho colegio goza de servicios complementarios como son numerosas actividades extraescolares (ajedrez, jota, inglés, gimnasia rítmica y dibujo), así como de servicio de comedor y de guardería para los más madrugadores. Todo ello con el fin de conciliar el horario del centro con el horario laboral de algunas familias.

Centro CP

Ubicado a lo largo del margen derecho del RC, entre la comarca del CM y del S. Tiene una población total de 326 habitantes (INE 2017). Se encuentra a 9 km del principal pueblo del S y a 8 km del principal del CM.

La economía del pueblo se sustenta en el sector industrial de empresas de los núcleos urbanos más cercanos, habiendo un pequeño porcentaje de ciudadanos que lo hacen, sobre todo, en la agricultura ya que tienen amplias tierras – cereales, olivos y hortalizas. El pueblo cuenta con importantes vestigios históricos como los restos del puente, La Iglesia, la Ermita, la noria y las trincheras. No obstante, a pesar de ello, es un pueblo poco activo que se va estancando progresivamente. El comercio con el que hasta el año 2017 había contado, cerró sus puertas; y el bar del pueblo ya no abre todos los días. Todo ello va disminuyendo y apagando, paulatinamente, la vida social del pueblo.

En cuanto al colegio, destacar en primer lugar la gran fuerza que tiene. El colegio consta de un total de diez alumnos, estando distribuidos en dos clases: infantil y primaria. Más concretamente, cuenta con cuatro alumnos de infantil y seis de primaria. El contexto socio-cultural se caracteriza por dos alumnos de etnia gitana y un árabe. Asimismo, en el centro encontramos tres parejas de hermanos, habiendo así un total de seis familias únicamente. De entre todo el alumnado, destacar un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y una niña en proceso de diagnóstico con muchos rasgos de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Hasta este curso 2017-2018, el colegio estaba constituido por un aula unitaria con una tutora que lleva una continuidad de cinco años en el centro. No obstante, para este curso se incorporó una nueva tutora, quedando así dos unidades diferenciadas.

La profesora de este pueblo CP que lleva tantos años, ha luchado constantemente con el fin de evitar el cierre del centro, desarrollando una metodología innovadora que capta la

atención de las familias. Gracias a todo ello, se han ido realizando matriculas en el centro, hasta el punto de pasar de una unitaria a la existencia de dos aulas.

A continuación, se muestra un esquema de la organización de cada uno de los centros. Asimismo, las aulas en las que se me ha permitido realizar la investigación son aquellas que se encuentran subrayadas:

CENTRO ASJ			CENTRO CP		
Infantil	<u>3, 4, 5 años</u>	16 alumnos	Infantil	<u>3, 4, 5 años</u>	4 alumnos
Primaria	1º y 2º	10 alumnos	Primaria	<u>De 1º</u>	6 alumnos
	3º y 4º	8 alumnos		<u>A 6º</u>	
	<u>5º y 6º</u>	7 alumnos			

4.4. Temporalización

La investigación se ha llevado a cabo durante aproximadamente tres meses -desde principios de marzo hasta finales de mayo-. Durante todo este periodo he estado tanto en las clases de infantil como en la clase de primaria, pudiendo observar y vivenciar prácticas creativas e inclusivas objeto de estudio. Más concretamente, desde marzo hasta finales de abril, la observación participante se ha basado más en el centro ASJ, lugar donde he realizado las prácticas. Durante este periodo, a pesar de hacer las prácticas en infantil, se me ha permitido asistir a clases de primaria para poder llevar a cabo la investigación. Igualmente, una vez finalizadas las prácticas también he vuelto a ir a las clases de primaria para poder profundizar más en el estudio ya que en ASJ es en primaria donde predominan las prácticas creativas, siendo en infantil inferior. Durante el mes de mayo, la investigación se realiza mayoritariamente en el centro CP, acudiendo un mínimo de tres días semanales aunque no a horario completo (unos días sí pero otros iba por la mañana o por la tarde solo).

A continuación se muestra un esquema gráfico de la temporalización del estudio:



4.5. Estrategias de investigación

La investigación-acción que se va a llevar a las escuelas rurales de este estudio es de carácter cualitativo, perteneciendo así a una modalidad empírica. A través de ella, se posibilita la recogida, el contraste de la información a lo largo del proceso y la sistematización de la realidad social que pretendemos estudiar (Latorre, 2005). Así pues, las estrategias utilizadas han sido las siguientes:

- La *observación participante* se entiende como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social que se está investigando. De este modo, se requiere que el investigador esté fuertemente comprometido con el estudio de su práctica, permitiendo recoger relatos auténticos de manera sistemática, así como verificar las ideas por medio de observaciones empíricas. Se considera como la práctica más fiel dentro de la investigación-acción. (McKernan, 1999).
- La *entrevista* es una de las estrategias más utilizadas en la investigación. Según Latorre (2005) se define como una conversación entre dos o más personas, una de las cuales se denomina entrevistador y pretende obtener información acerca de las opiniones o creencias del entrevistado. Así pues, nos permite observar interpretar y conocer aspectos de la realidad social que no son directamente observables - (pensamientos, intenciones, emociones, etc.-. Éstas pueden ser no planificadas, planificadas pero no estructuradas y estructuradas (Kemmis y McTaggart, 1988).

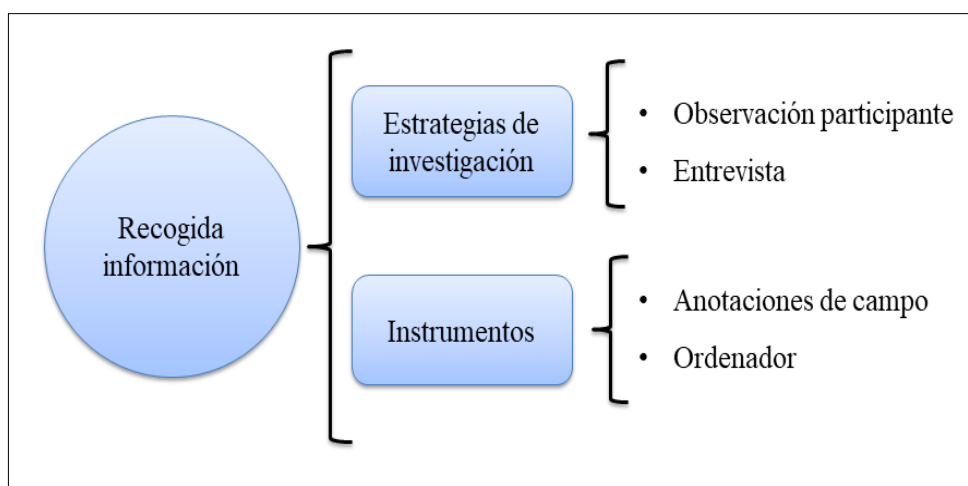
Igualmente, la investigación se ha llevado a cabo a través de instrumentos:

- Las *anotaciones de campo* son informes escritos y descriptivos que recogen aquello que un sujeto hace o dice en determinadas situaciones concretas durante un periodo de tiempo. Incluyen interpretaciones e impresiones subjetivas por parte del sujeto que las toma. (Kemmis y McTaggart, 1988).
- El *ordenador* para recoger la información aportada en las entrevistas.

La *recogida de información* se ha llevado a cabo a través de todas estas estrategias, considerando la voz y la narrativa (Luttrell, 2010; citado de Vigo y Soriano, 2014) y teniendo siempre en cuenta la observación participante. Desde un principio acudí a todas las sesiones con un cuaderno que ha sido mi compañero a lo largo de toda la estancia y la investigación. En él iba anotando todas aquellas prácticas que consideraba que encajaban o podían hacerlo como creativas e innovadoras. Principalmente, las anotaciones de campo (ANEXO I) están constituidas por relatos propios que he ido viviendo a lo largo de todo el periodo de estudio fruto de la observación participantes, así como de diálogos, interacciones o conversaciones informales que consideraba relevante recoger.

Las entrevistas formales con los maestros las llevé a cabo una vez que ya había observado y recogido en sus aulas actividades que se enmarcaban dentro de los aspectos clave que yo decidí fijarme para poder llevar a cabo el estudio de investigación. Previamente yo me preparé unas preguntas acordes a las actividades que habían realizado y llevamos a cabo la entrevista (ANEXO II). Las preguntas de las entrevistas llevadas a cabo giran en torno a la siguiente estructura:

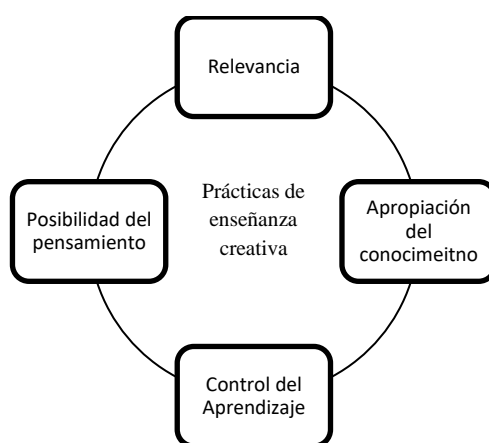
- ¿Con qué propósito realizas x actividad?
- ¿Qué beneficios/ventajas/fortalezas ves en la realización de x ?
- ¿Qué aspectos tienes en cuenta a la hora de llevar a cabo x ?



4.6. Análisis de la información

El análisis parte de la información obtenida mediante la observación participante, las entrevistas, así como de anotaciones de campo, teniendo siempre en cuenta la finalidad y los objetivos de mi estudio.

Con el fin de poder desarrollar la investigación y los resultados con éxito, se hace imprescindible determinar qué aspectos configuran las bases de una enseñanza creativa (Jeffrey & Craft. 2003; Jeffrey, 2006) y cómo se concretan. Para ello, me baso en el estudio de la literatura acerca de este aspecto, así como en los resultados de investigaciones llevadas a cabo. Los resultados obtenidos del análisis de la literatura y las investigaciones respecto a las prácticas creativas atienden a:



Para el último objetivo (ver cuáles son los cambios que la investigación ha despertado en el profesorado), una vez obtenidos los resultados de los dos primeros (identificar prácticas creativas en el colegio rural y conocer sus representaciones), y dado que me interesa validar la información con los participantes de la investigación con el fin de ver si los puntos de vista coinciden, entregaré a cada maestra un informe de las prácticas que he recogido, preguntándoles sobre sus percepciones. Igualmente, me interesa conocer qué cambios he aportado en los maestros durante mi estancia como observadora participante. De esta manera se favorece el intercambio y el conocimiento de las experiencias de enseñanza creativa, promoviendo el contraste y el cuestionamiento de las propias prácticas.

Se adjunta tabla sintética de elaboración propia junto con los objetivos, estrategias e instrumentos de la investigación.

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS e INSTRUMENTOS	ASPECTOS	CONCRECIÓN DE LOS ASPECTOS
<p>1. Identificar prácticas de enseñanza creativa en colegio rural.</p> <p>2. Conocer cuáles son las representaciones de los maestros sobre las mismas.</p> <p>3. Ver cuáles son los cambios que incorporan los maestros a través de la investigación en la acción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observación participante. ○ Entrevista ○ Anotaciones de campo. 	<p>A. Relevancia</p> <p>B. Apropiación del conocimiento</p> <p>C. Control del aprendizaje</p> <p>D. “Possibility thinking”</p>	<p>A. Relevancia (Jeffrey and Craft, 2003).</p> <p>A.1. Voces del alumnado (Jeffrey and Craft, 2003).</p> <p>A.2. Conexión del currículo con la vida del alumnado (Vigo y Soriano, 2014; Vigo y Dieste, 2017).</p> <p>A.3. “Ruptura de la 4º pared” (Jeffrey and Craft, 2003).</p> <p>B. Apropiación del conocimiento (Jeffrey and Craft, 2003).</p> <p>B.1. Experimentación y manipulación (Jeffrey and Craft, 2003).</p> <p>B.2. Disfrute y motivación (Jeffrey and Craft, 2003; Vigo y Soriano, 2014).</p> <p>C. Control del aprendizaje (Jeffrey and Craft, 2003).</p> <p>C.1. Socialización e interacción (Jeffrey and Craft, 2003).</p> <p>C.2. Colaboración y cooperación (Jeffrey and Craft, 2003).</p> <p>C.3. Dinamismo (Vigo y Soriano, 2014).</p> <p>D. “Possibility thinkg” (Craft, 2002)</p> <p>D.1. Imaginación (Jeffrey and Craft, 2003) y originalidad (Vigo y Soriano, 2014)</p> <p>D.2. Búsqueda de soluciones (Mitjáns, 2013).</p>

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los objetivos del estudio que hacen mención a identificar prácticas de enseñanza creativa en contextos rurales, conocer sus representaciones y ver los cambios que los docentes incorporan en sus prácticas tras la investigación en la acción, se van a reflejar y analizar aquellos aspectos destacados en la conceptualización del trabajo que constituyen las bases de una enseñanza creativa y que se encuentran recogidos en la tabla sintética: relevancia, apropiación del conocimiento, control del aprendizaje y posibilidad del pensamiento.

A modo general, los resultados muestran como los docentes del C.R.A. desarrollan prácticas de enseñanza creativa sin ser conscientes de ello, además de aumentar el conocimiento sobre sus propias prácticas durante todo el proceso.

5.1. Prácticas de enseñanza creativa y representaciones

Para el abordaje de este apartado se van a ir exponiendo todas las experiencias recogidas desde el punto de vista de la creatividad y de la atención a una población heterogénea. La estructura con la que se va a desarrollar es la de la tabla: por aspectos y, dentro de ellos, por niveles de concreción. La concreción de los aspectos están estrechamente relacionados, pudiendo ser -en ocasiones- la clasificación poco exhaustiva.

A. Relevancia en las prácticas de enseñanza

La relevancia es uno de los aspectos clave que constituye la base de las prácticas creativas. En ambos pueblos se han observado prácticas relevantes que tenían en consideración la expresión y las voces del alumnado, partiendo de sus intereses (Jeffrey and Craft, 2003), que conectaban el currículo del centro con la vida de los alumnos fuera de él (Vigo y Soriano, 2014), así como prácticas de enseñanza que rompían con la tradicional forma de impartir la enseñanza únicamente dentro del aula (Jeffrey & Woods, 2003).



A.1. Voces del alumnado

El huerto escolar permite trabajar, además del acercamiento al mundo natural, secuencias temporales basadas en el proceso de siembra, cuidado, recolecta..., numeroso vocabulario, actitudes, etc. No obstante, también permite conectar sus voces con el currículo y tenerlas en consideración. Un ejemplo que pudo observarse en CP:

Esta mañana estando en el huerto, un niño de infantil ha visto un caracol en una hoja de ensalada. Muy entusiasmado nos lo ha venido a comunicar y enseguida todos los niños han acudido a verlo. Durante toda la mañana, el caracol ha sido motivo de investigación y estudio. (A.C. 2/5/18).

Esta experiencia no solo quedó en aquella mañana, sino que se extendió a lo largo de toda la semana. Se convirtió en la mascota de la clase y entre todos se informaron de cómo cuidarlo.

La última media hora de la tarde, se dedica a investigar conjuntamente qué come, qué necesita para vivir, cómo tiene que ser su hábitat, etc., llevándolo a la práctica (...) Cada mañana, lo primero que hacen es ir a ver cómo estaba el caracol y ponerle comida que traen de casa como ensaladas, hierba... (A.C. semana 2 de mayo).

Al preguntar a la maestra de CP en una entrevista sobre las ventajas de tener en cuenta los centros de interés afirma que todo es válido para aprender y que si además parte de su interior, más:

El aprendizaje cuenta con un componente muy importante que (...) parte de su interior y de sus dudas. (...) Se les tiene en consideración, se les da importancia, expresión y ellos se dan cuenta y disfrutan mucho más del colegio. Es una manera de romper con los esquemas de lo que quizá para ese día tienes programado pero que creo que les motiva y les sirve mucho más.

En la línea de los centros de interés del alumnado, una experiencia vivida en el recreo de CP por todo el alumnado fue motivo para hacer relevante el aprendizaje y las explicaciones del sistema óseo y muscular en el que estaban inmersos en naturales, al igual que con la operación de rodilla que le habían hecho al papá de una alumna.

Una mañana en el recreo de CP, desde el cual se ve la carretera, pasó un ciclista con una bici de mano, donde el ciclista va totalmente tumbado y pedalea a través de las manos.

Todos se quedaron asombrados, haciendo constantemente preguntas de porqué iba así, qué tipo de bici era aquella que nunca habían visto. Al entrar del recreo, se pusieron a investigar todas las preguntas que les habían surgido con ayuda de la maestra. Finalmente, descubrieron que se trataba de un ciclista famoso del pueblo de al lado que al haber tenido un accidente en una de sus carreras quedó inválido. (A.C. 10/5/18).

Esa vivencia que acababan de tener los niños, que tanto les había marcado y de la cual tanto preguntaban complementó el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando el currículo en base a los intereses y vivencias del alumnado. En una entrevista llevada a cabo, la maestra afirma que la escuela rural ofrece ventajas en este sentido:

Al haber tanta cercanía y conocer a cada nene tanto intento siempre enfocar todo de manera positiva, tratando de acercarme cuanto más al niño (...) al conocerlos tanto – gustos, juegos, extraescolares, familia...- intento ir por ahí.

Otra práctica identificada en CP que tiene en consideración las voces de los alumnos y sus intereses para el desarrollo del currículo permitió trabajar de manera breve, intensa y muy motivante la expresión oral, las cualidades descriptivas y las sensaciones.

La clase de primaria estaba inmersa en matemáticas cuando un niño vio como un pájaro extraño se posaba en la rama que hay justo en el árbol de enfrente de la ventana de clase. Éste se levantó a verlo y detrás todos sus compañeros. Todos estaban asombrados. Una vez que voló, se siguió con la clase de matemáticas. Los últimos diez minutos antes de salir al recreo, se retomó el tema del pájaro, tratando de describirlo entre todos para poder averiguar qué clase era. (A.C. 4/5/2018)

La tutora, al preguntarle por ello en una entrevista me explica lo siguiente:

Yo esa impronta no se la quiero quitar, son momentos en los que su curiosidad les supera, yo les dejo que vayan, que lo vean y ya luego seguimos... y sí además nos sirve para trabajar cualquier contenido, lo uso también.

En ASJ también se observan prácticas relevantes que tienen en cuenta la expresión del alumnado y sus intereses para trabajar el currículo. He podido observar como la expresión oral era trabajada partiendo de experiencias propias sucedidas al propio alumnado o a la tutora, desarrollándose prácticas de enseñanza cercanas a todos a partir de las cuales se van construyendo el currículo.

Una mañana que la tutora de la clase llega un poco indignada al aula por haber tardado mucho en encontrar un aparcamiento para el coche ya que la gran mayoría de familias llevan a sus hijos al colegio en coche. Así, surge el debate de “¿Al cole se va en coche o andando?”. (A.C. 13/3/2018)

Estando en clase, de repente, aparece una mosca y un niño intenta matarla, cuando de repente otra niña le dice que ni se le ocurra hacerlo. De ese instante, surge un debate: “¿Debemos matar una mosca?”. Todos se involucran siendo la maestra la que lo gestiona y orienta. (A.C. 24/4/2018)

La tutora me cuenta que estas prácticas las lleva a cabo por los siguientes motivos:

Fundamentalmente lo hago para que le den al coco y para que aprendan a argumentar. Los temas del debate los eligen siempre ellos aunque yo los encamine un poco... pero el principal ingrediente lo ponen ellos (...) Además al ser temas que surgen en el día a día y a ellos mismos se lo toman más en serio y de manera más personal. Hace que se impliquen más.

Otra práctica es la creación del periódico que los alumnos realizan cada quince días y que sacan a la venta para recaudar dinero con fines altruistas. De esta manera se trabajaba la expresión oral, la expresión escrita, la gramática, las TICs y se tiene en consideración las ideas y las experiencias de todos.

En parejas o de manera individual los alumnos de 5º y 6º escriben noticias que han sucedido durante esos días, o bien pequeños cuentos o historias de vida que quisieran compartir. Todo ello, lo editaban con ayuda de la maestra, creando así el periódico. (A.C. 11/4/18)

Además de todo ello, la tutora afirma en una entrevista que la realización del periódico va mucho más allá:

Con la realización del periódico, todos son protagonistas porque todos participan con sus ideas, con sus noticias, con sus historias de vida (...) también adquieren responsabilidades que les hacen sentir importantes.

A.2. Conexión del currículo con la vida del alumnado

Este sub-apartado está muy ligado al anterior, pudiendo fusionarse sin problemas. La actividad del huerto, además de tener en consideración las voces de los alumnos, permite conectar el currículo del colegio con la vida de los alumnos y sus experiencias.

Ambos colegios se encuentran ubicados en zonas rurales y son la gran parte de las familias quienes en su casa realizan esta actividad. El hecho de llevarlo a cabo en el colegio hace que el alumnado se sienta tan entusiasmado como protagonista de poder aportar conocimiento. Algunos fragmentos de los niños anotados durante la realización recogen las experiencias que traen de fuera del colegio y que son consideradas en la actividad:

“Con mi abuelo cuando ponemos los tomates, como son altos, ponemos un poco de tierra encima para que quede más recto y no lo estropee el aire” – durante la siembra de tomates.

“Yo cuando voy a coger las cosas al huerto siempre antes mi padre quita esas hierbas que si las tocas, te pica mucho (ortigas). Yo lo haría eh Pili”. – durante la recolecta de acelgas y espinacas.

“Mi padre dice que cuando se riega se tiene que hacer desde muy abajo porque si no podemos doblar y romper las plantas”. – durante el riego del huerto.

(A.C. 12/4/2018)

Todas las experiencias consideradas hasta aquí (A.1 y A.2), tal y como apuntan los resultados de investigaciones, permiten que los intereses y las voces del alumnado entren en el aula y constituyen un amplio currículo que atiende a las experiencias de cada niño y de sus mundos, potenciando el desarrollo de su pensamiento (Jeffrey and Craft, 2003; Vigo y Soriano, 2014).

A.3. “Ruptura de la cuarta pared”

En cuanto a otro aspecto de la relevancia que hace referencia a “la ruptura de la cuarta pared”, con la llegada del buen tiempo en CP muchas tardes las maestras salen a la casita de madera del recreo (realizada a través de un proyecto el curso anterior) a impartir las clases.

Por la tarde, los niños cogen su cuaderno y un lápiz y con las maestras van a la casita. Fuera, al aire libre, recitaron los poemas de Federico García Lorca que habían estado preparando para la Ruta Literaria. Posteriormente, los ilustraron en sus cuadernos.

(A.C. 7/5/2018).

La tutora, en la entrevista, defiende que:

No hay que caer en la monotonía, hay que romper un poco el no estar solo en la clase, hay que cambiar, hay que moverse y sobre todo disfrutar de la naturaleza. Además a los niños les gusta, se sienten “como en casa”.

Autores como Jeffrey & Woods (2003) también apoyan esta idea de promover la enseñanza más allá del espacio del aula como un aspecto creativo, contribuyendo a la confianza, a la independencia y al conocimiento del espacio.

Relacionado con todo lo anterior, en CP, se llevó a cabo una Ruta Literaria por todo el pueblo. Esta actividad lo engloba todo: la voz que se le da al alumnado, la conexión del currículo con la vida del alumnado así como la ruptura de la cuarta pared. Tal y como apunta la tutora en una entrevista “con la ruta literaria trabajamos un sinfín de cosas...”.

Durante la ruta, todos se sienten protagonistas porque todos van a aportar al pueblo algo que durante tiempo han estado preparando, tanto individual como colectivamente; y no solo eso, sino que los vecinos del pueblo se lo devuelven de la misma manera, en sus casas, fuera del colegio. (A.C. 8/5/2018)

Todo ello hace relevante el aprendizaje y a través de esta práctica se trabajan contenidos del currículo.

Con esta actividad todos se involucran, disfrutan, se motivan... Sobre todo se trabaja la expresión oral, la comunicación, la escucha (...). El pueblo se involucra, colabora con la escuela, nos deja entrar en sus casas, se preparan historias de vida, cuentos, poemas, y luego nosotros se lo devolvemos. Es mágico. (Entrevista a tutora de CP)

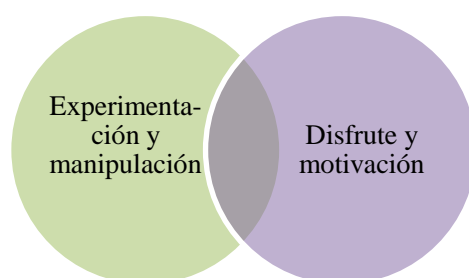
Igualmente en la entrevista hace referencia a la necesidad de salir del colegio:

Veo que lo necesitan, los veo muy enclaustrados en clase y eso no me gusta. Salimos al pueblo, ven a la gente, la saludan, se airean, disfrutan de las calles, de los vecinos...es una manera emocionante de aprender.

Como se ha visto, hay prácticas que hacen más referencia a un aspecto concreto de la relevancia que a otro, pero hay otras como es el caso de la Ruta Literaria que los contemplan todos. No obstante, siempre se encuentran estrechamente relacionados.

B. Apropiación del conocimiento

La apropiación del conocimiento está estrechamente relacionada con la relevancia, entendiéndose como aquellas prácticas que a través de la experimentación y la manipulación (Jeffrey and Craft, 2003), despiertan interés, motivación (Jeffrey and Craft, 2003) y disfrute (Vigo y Soriano, 2014) en los sujetos. En este apartado fusionaré ambos aspectos ya que la experimentación y la manipulación genera un aprendizaje activo y significativo que potencia la motivación y el disfrute (Jeffrey and Craft, 2003).



B.1. Experimentación y manipulación; B.2. Disfrute y motivación

En ambos centros las matemáticas se trabajan, fundamentalmente, a través de la manipulación, tanto en infantil como en primaria. Más concretamente se pueden observar actividades de resolver problemas o realizar operaciones llevadas a cabo con tapones. En el ASJ para trabajar los contenidos del perímetro y área, calculando las medidas, salieron al patio del recreo y lo hicieron allí:

El recreo del colegio cuenta con un gran parque donde hay un polideportivo y un campo de fútbol. Mientras un grupo de alumnos medían el perímetro del campo de fútbol a pasos, otro grupo medía con instrumentos de medición como el metro o bien con palmos el largo y ancho de las barras de equilibrio, de los columpios, de los bordillos, de los bancos, etc. (A.C. 26/4/2018)

En una entrevista a la tutora afirma que:

Es fundamental, hay que hacer el aprendizaje manipulable, sobre todo en matemáticas (...) así es como de verdad las entienden. Que hagan, que deshagan, que construyan, que se equivoquen..., si no lo aplican a la vida real, no vale para nada..

Igualmente, en CP, una vez trabajado los contenidos de materia, sustancia, agua, reacciones químicas, densidades, cada niño mostró un experimento que en su casa había

pensado y preparado. Cada niño relacionó un poco más su experimento con la concreción de los contenidos que para su edad se estaban dando.

Nora trajo un huevo, un vaso, agua y sal. Demostró a sus compañeros que al echar el huevo en agua sin sal, se hundía. No obstante, con sal, flotaba. Igualmente, Valeria trajo tres probetas cada una con un líquido distinto (leche, fairi y aceite). Las vertió simultáneamente sobre una superficie, pudiendo observar “qué líquido corría más y cuál menos”. Con todo ello se trabajó la densidad. (A.C. 4/5/18).

A partir de la demostración de cada uno de los experimentos los niños pudieron ver plasmado en el mundo real todo aquello que habían estado dando teóricamente.

A través de la experimentación, los niños interiorizan más todo, porque al verlo, al sentirlo tan de cerca, se lo creen de verdad, lo ven todo más real. Es fundamental para que lo interioricen y lo aprendan desde la cercanía.

La Ruta Literaria realizada en CP también engloba aspectos que encajan en este apartado. Todo el alumnado vivenció la ruta en primera persona, en su propio pueblo, con sus vecinos y familiares... lo cual fue una experiencia muy enriquecedora para todos. El disfrute, la emoción y la motivación fueron ingredientes evidentes en el desarrollo de la actividad.

Cada niño elige la lectura para ofrecer a su pueblo, siendo todas aceptadas. Unos escogieron poemas trabajadas en clase, otros crearon cuentos, otros compartieron experiencias... Cada uno de los alumnos compartió algo con el pueblo. Lo importante era la participación de todos los alumnos en la actividad, y se dio con éxito. (A.C. 30/4/2018).

Otra práctica a destacar relacionada con la manipulación y la experimentación es, igual que en la relevancia, la realización del huerto. A través de él se trabaja la competencia naturalista al cien por cien y el tiempo, concepto muy abstracto y complejo de entender en infantil. “A través del huerto los niños de infantil consiguen materializar el tiempo, entendiéndolo un poco más” – afirma la maestra de ASJ. Todo el alumnado es partícipe y agente activo de esa labor: plantan, riegan, recolectan, etc. Lo viven de forma real, lo sienten con sus propias manos, lo perciben con sus propios sentidos. Todo ello da mucho sentido al aprendizaje.

Después del recreo toca plantar las ensaladas y los tomates que han traído los abuelos al cole. Todo el cole participa. Unos hacen hoyos con la azada, otros con sus propias

manos ponen la mata de ensalada, mientras otros lo cubren de tierra. Luego se llenan las regaderas y se riega todo lo plantado. (A.C. 12/4/2018)

Al entrevistar a la maestra de infantil sobre la importancia de la manipulación en esas edades afirma lo siguiente:

Es la base del aprendizaje. Están en una edad que tienen que ver para creer. La experimentación y la manipulación es básica. Lo que no tocan, lo que no sienten, lo que no huelen... es muy difícil que lo interioricen. Si no es así, no lo aprenden de verdad.

En ambos centros se observan prácticas de enseñanza en las que se pueden ver características propias de la apropiación del conocimiento. La realización de las matemáticas a partir de la experimentación y manipulación son un ejemplo evidente de prácticas que se desarrollan en ambos centros. Igualmente actividades relacionadas con la lengua y las naturales también son introducidas en este apartado. Se busca la participación activa de todo el alumnado en estas actividades, dando lugar así al disfrute y a la motivación (Jeffrey and Craft, 2003; Vigo y Soriano, 2014).

C. Control del aprendizaje

El control de aprendizaje permite que el alumnado sea consciente de su aprendizaje a través de la interacción y la socialización con otros, tanto iguales como adultos. Todo ello promoverá procesos de colaboración y cooperación que darán lugar a un aprendizaje dinámico, interactivo, a intercambios entre compañeros, entre profesor-alumno. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es cercano y el alumnado aprende a través de la revisión y el contraste de sus aprendizajes con el de sus compañeros (Vigo Soriano, 2014).



Igual que en el apartado anterior, ambos aspectos van muy ligados ya que para llevar a cabo un trabajo cooperativo y colaborativo se requiere de una interacción y socialización entre los integrantes que constituyen el grupo que hagan el proceso más dinámico. Por tanto, las experiencias se muestran conjuntamente.

C.1. Socialización e interacción; C.2. Colaboración y cooperación; C.3. Dinamismo

En ASJ, los debates plasmados en el apartado de relevancia, también pueden ser ubicados aquí. Los alumnos, agrupados en dos equipos, intercambian ideas y posturas ante un mismo tema trabajando la expresión oral.

Ante la pregunta “¿Debemos matar a una mosca?”, un equipo tiene que dar argumentos a favor y otro en contra. Cada equipo tiene que adoptar y adaptarse a un determinado rol y defenderlo. Entre ellos se produce un proceso de interacción, comunicación e intercambio, tanto individual como grupal. Primero, cada niño escribe individualmente argumentos propios atendiendo al rol que le toca defender; luego se exponen a su grupo; se consensuan entre todos y se da paso al debate. (A.C. 24/4/2018)

El motivo de todo este proceso es “porque quiero que todos participen y aporten sus ideas”. La maestra siempre adopta un papel de moderador y orientador.

La tutora considera que este tipo de actividades contribuye a crear nuevo conocimiento a partir de la argumentación:

A través de estos pequeños debates, del diálogo, de la interacción... aprenden a expresarse, a comunicar una idea y una opinión... lo cual es muy difícil. Además, no solo comunican sino que lo hacen de manera objetiva y sin que suponga un ataque a la otra persona. También aprenden a escuchar y a respetar las opiniones de los demás aunque estén en contra de la suya (...) a partir de las opiniones de los más y de las suyas propias, construyen nuevo conocimiento.

Muy en relación con la práctica anterior, en CP, por equipos igualmente se trabajan problemas matemáticos. Cada alumno avanza desde su nivel personal pero al ser miembro de un grupo heterogéneo siempre se enriquece con las interacciones o comentarios que se producen entre sus compañeros de equipo.

Se hacen equipos. La maestra les propone un problema matemático y entre los miembros tienen que consensuar la solución, plasmarla y explicarla al otro equipo. (A.C. 14/5/2018).

Al preguntarle a la maestra por las ventajas que ve a las actividades cooperativas en las que se lleva a cabo el intercambio comunicativo destaca la concentración y la atención, el reparto de tareas y el enriquecimiento de la actividad.

Dentro de la asignatura de naturales de ASJ, se crearon equipos de trabajo y se explicaron los diferentes aparatos del cuerpo humano, potenciando la expresión oral.

Ellos mismos, consensuando, se reparten los aparatos y crean una lista de palabras clave de cada uno que tiene que aparecer en el trabajo, asegurando el detalle de la explicación. Cuando cada equipo tiene representado y aprendido su aparato, lo expone y lo explica a todos sus compañeros de forma visual y original. Un equipo hizo la explicación del aparato circulatorio simulando un viaje en coches diferentes: el azul y el rojo (A.C. 16/4/2018).

Al preguntarle a la maestra por las fortalezas que considera que tiene esta actividad, apunta las siguientes:

Aprenden a comunicar y a explicar, sabiendo ponerse al nivel de los niños más pequeños, adecuando el lenguaje, el tono... Los pequeños los admiran y eso les hace sentir bien (...) se crean lazos internivelares, y los niños también se ponen en otros contextos donde los alumnos son profesores y donde también tienen otros profesores que son sus compañeros.

En esta misma línea en CP se crean cuentos ilustrados, permitiendo trabajar la estructura de un cuento, la expresión escrita, oral, la imaginación y originalidad.

Los alumnos, de dos en dos, inventan un cuento aportando ideas propias. Luego ilustran el texto con dibujos y cuando han terminado lo muestran y exponen a los demás. (A.C. 21/5/2018)

La Ruta Literaria del CP, también puede encuadrarse aquí, trabajando la expresión oral y escrita, así como promoviéndose situaciones comunicativas entre todos los alumnos que permiten revisar sus textos, corregir pequeñas cosas o bien incorporar ideas que les proporcionan sus compañeros.

Entre todos se repartieron las casas de los vecinos que habían estado participando. Cada alumno describió en una redacción un resumen de qué les había contado el vecino, las emociones, las percepciones, etc.; la experiencia que habían sentido. Luego, las

compartieron entre ellos mejorando e incorporando pequeños detalles. Con todos los textos, se creó un libro que recogía todas las experiencias vividas. (A.C. 21/5/2018).

A raíz de observar este tipo de actividades, pregunté a las maestras que en qué consideraban que contribuía el diálogo y la comunicación en el aprendizaje de sus alumnos:

El diálogo es lo más importante para entablar una comunicación y un aprendizaje. Sin diálogo no hay expresión, no sabes lo que opinan tus alumnos y es fundamental (...) a través de intervenciones entre ellos aprenden (...) se guían, se ayudan, se corrigen. (maestra CP).

Les enriquece muchísimo, se hace la enseñanza más atractiva, más dinámica, más social... y adquieren mejor los contenidos. La escuela se vuelve divertida. (Maestra ASJ)

Los talleres y actividades internivelares también son una práctica en la que se genera un gran control del aprendizaje, promoviéndose gran cantidad de interacciones muy significativas entre el alumnado. No solo aprenden acerca del contenido que se esté trabajando, también se favorece el diálogo, la escucha, la ayuda, la empatía, la interacción, etc. A lo largo de la investigación en ambos centros se han observado estas prácticas, concretamente en la realización de diversos talleres (de cocina, de teatro...). Las percepciones de las maestras son las siguientes:

Se crea interacción entre todas las aulas (...) y mejora la convivencia del centro. Además, los mayores al explicarles a los peques, interiorizan más los contenidos, realizándose un aprendizaje verdadero (...) tienen que haberlo interiorizado y comprendido bien previamente, si no, no puede explicarlo. Los peques se sienten totalmente integrados y mayores (Maestra infantil ASJ).

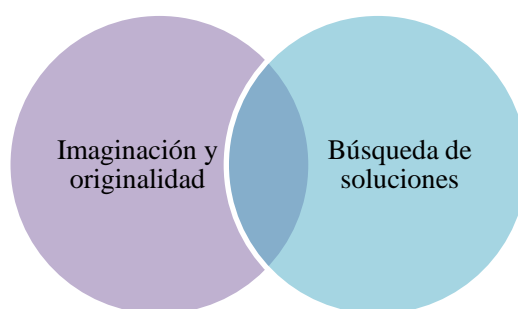
Hace que el aprendizaje sea más cercano, enseñan y aprenden desde el corazón. Lo que no saben unos lo saben otros y eso ayuda mucho a los más pequeñitos, pues los mayores son grandes referentes para ellos y al mismo tiempo hace que se sientan responsables (Maestra CP).

Todas las actividades que se han mostrado en este apartado de control de aprendizaje promueven entre el alumnado situaciones comunicativas en las que el alumnado interactúa de acuerdo con su nivel, pudiendo enriquecerse y mejorar a partir de todas ellas (Vigo y Soriano, 2014; Raggl, 2015). Las tutoras coinciden en el evidente poder

que tiene la interacción en los niños, pero sí es cierto que en ocasiones echan de menos tener más ratio para tener más riqueza de respuesta.

D. Posibilidad del pensamiento

En los dos centros en los que se ha llevado a cabo el estudio, se han podido observar prácticas en relación al “possibility thinking” (Craft, 2002). En ambos casos se observan actividades en las que el alumnado tienen que poner en marcha su imaginación (Jeffrey and Craft, 2003) y su originalidad (Vigo y Soriano, 2014) con el fin de generar ideas y encontrar posibles soluciones a las cuestiones planteadas (Mitjáns, 2013).



D.1. Imaginación y originalidad

En ASJ, la clase de 4º, 5º y 6º de primaria, desarrolla la posibilidad del pensamiento a través de talleres de costura que implican la imaginación y la generación de ideas. Cuentan con la colaboración de unas abuelas del pueblo quienes cada jueves acuden al colegio a enseñarles.

La maestra, tras sesiones habiendo consolidado un conocimiento previo y una técnica de costura, da al alumnado un trozo de tela, una aguja e hilo. Cada uno tenía que pensar cómo iba a construir su monedero, y llevarlo a la acción. (A.C. 29/3/2018)

Al preguntarle a la maestra por el propósito que tiene con este taller:

Con todo lo que saben (...) ellos crean a través de la imaginación, de la lógica, inventan y hacen lo que les gusta, lo que se les ocurre, algunos más trabajados y otros menos.

En la misma línea de imaginación y originalidad pude ver como se planteaba un concurso de inventos. Tenían aproximadamente un mes para pensar en sus casas qué es lo que iban a realizar y llevarlo a la acción. Tal y como me dijo la tutora “esto lo hago porque está relacionado con los últimos temas que estamos dando en naturales que son

las máquinas simples y es una manera de hacerles pensar y sobre todo, de poder ver su creatividad”. Unas semanas más tarde, la tutora les preguntó por los inventos.

Pablo iba a inventar una cuchara-tenedor y que con un solo instrumento podría comerse cualquier tipo de comida. Laura iba a hacer unas gafas con las que podría transportarse a las vacaciones cuando quisiera (A.C. 20/4/2018).

Igualmente que en el caso del taller de costura, la maestra se propone el desarrollo de la imaginación, originalidad y creatividad de sus alumnos, además del trabajo de la expresión oral y la creación de un guion ya que posteriormente lo tendrán que exponer al colegio y a las familias.

Me propongo que sean ellos quienes piensen, quienes creen... que siempre se lo damos todo hecho.

D.2. Búsqueda de soluciones

En CP, también pude observar ejemplos sobre la posibilidad del pensamiento relacionada con la búsqueda de soluciones. Estas actividades se encontraban ubicadas dentro de la asignatura de Naturales, donde los niños se encuentran inmersos en el proyecto del agua.

Tenían que crear una maqueta de gran tamaño con la que explicar el proceso del ciclo del agua a todos. La base se realizó sobre un cartón empapelado de periódico y con montañas en relieve. Para las nubes y las gotas de agua hubo muchas posibilidades.

Podemos colgar un hilo del techo que llegue hasta un poco antes que la montaña y ahí pegar en lo más alto la nube y luego las gotas – X.

Pero si lo hacemos así, no podremos mover nunca la maqueta porque tendrá que estar siempre en el mismo sitio porque si no no estará la lluvia – Y.

¡Lo tengo Rocío! Podemos clavar un alambre finito de la montaña y arriba pegar la nube y las gotas – A.

Sí, de la nube podemos colgar hilos con las gotas de lluvia y así lo podremos mover siempre que queramos – K. (A.C. 11/5/2018).

Cuando le pregunto a las tutoras de ambos centros sobre las ventajas que ven a las preguntas abiertas o retos que realizan en clase, contestan en términos de autonomía, creatividad, imaginación, capacidad resolutoria, preparación, utilidad para la vida e ingenio.

(...) Están muy acostumbrados a que se lo den todo hecho, y creo, que no es la manera de hacerlos autónomos. Que se las ingenien ellos, porque saben mucho más de lo que les dejamos que nos muestren. Yo propongo, pero ellos piensan, debaten, actúan (...) en la vida van a encontrarse casos así, en los que se las van a tener que apañar y van a ser ellos quienes tengan que encontrar una solución a lo que se les planteé (...) es labor de la escuela enseñarles (Tutora CP).

Principalmente lo hago para avivar el ingenio de mis alumnos. Quiero que vean el sentido útil y práctico de las cosas” (Tutora ASJ).

Ambos centros coinciden en la idea de que sean los propios alumnos quienes busquen las soluciones a lo que se les plantea, potenciando el desarrollo de nuevas formas de pensar que cuestionen y desconcierten a los niños a partir de preguntas abiertas en las que ellos mismos tienen que buscar la solución (Craft, 2002). Estas metodologías rompen con la enseñanza tradicional, haciendo el aprendizaje mucho más dinámico, significativo y constructivo (Vigo y Soriano, 2014). En ambos centros, cuando se anunciaba que se iban a realizar las tareas anteriores, el alumnado se ponía contento, reflejándolo en comentarios eufóricos como: “¡Bien!” o “Toma ya”, recogidos en mi cuaderno de campo.

Una vez abarcados los dos primeros objetivos es momento de proceder al tercero: ver cuáles son los cambios que incorporan los maestros a través de la investigación.

5.2. Cambios incorporados en los docentes tras la investigación

En ambos centros, desde el principio, los profesores han estado interesados en participar y en tomar conciencia de sus prácticas. Al presentar el trabajo de investigación que iba a llevar a cabo, una maestra afirmó “que bien esto de que venga alguien de fuera, ayuda a conocerte más como maestra y mejorar”, facilitando el estudio.

Durante los procesos de observación participante, las profesoras parecía que incorporaban más conocimiento a sus prácticas, ampliándolas y haciéndolas desde la auto-reflexión.

En una de las últimas sesiones de los talleres de costura, la maestra les propuso a los niños que se construyesen lo que quisieran, que tenían todo el material necesario para hacerlo. En ese momento me comentó que lo había porque tras todas las sesiones, los

niños ya tenían una base y un conocimiento que les permitiese realizarlo y que además, les hacía usar la lógica y la imaginación en mayor nivel. (A.C. 17/5/2018)

Una mañana en la que la maestra preguntó a sus alumnos sobre su desayuno, uno de ellos de origen árabe dijo que el sí que había desayunado pero que sus padres no porque no podían mientras había sol. La maestra dedicó tiempo a hablar sobre el ramadán con toda la clase pero antes de ello comento “ya que ha sacado el tema, vamos a extendernos y así que todos conozcan la tradición de su familia, ¿te parece?”. (A.C. 31/5/2018)

Mi intervención en las aulas como alumna en prácticas también despertó curiosidad por el tipo de metodología más abierta y el recurso más atractivo, solicitándome información.

Tras haber terminado con las sesiones tanto de música como de psicomotricidad que tenía que realizar fruto de la intervención de prácticas III, la tutora me comenta que le gusta mucho y le motiva este tipo de metodología. Insiste en informarse en ella a través de recursos que le pueda suministrar aprendidos en la carrera. (Abril - Centro ASJ)

Durante la hora de obligada permanencia, las maestras de ambos pueblos me han tenido muy en consideración a la hora de programar o diseñar actividades, teniendo en cuenta mis conocimientos, ideas y percepciones. Podría considerarse como el inicio de un proceso de reflexión, mostrándose disconformes en cuanto a sus prácticas y buscando ampliar su conocimiento profesional.

Han sido en varias ocasiones en las que las maestras demandaban “aire fresco” al colegio, que podría ser aportado –según ellas- de “gente joven, con ganas y vocación”, haciendo también mención a las nuevas metodologías que según ellas “nos enseñan ahora en la universidad y que a ellas ya les quedan lejos”. (A.C s.f.)

En los momentos de entrevista y conversación informal, cuando les ofrezco los feedbacks y les pregunto sobre las prácticas creativas que llevan a cabo, paran a reflexionar, cosa que habitualmente no se hace.

Principalmente lo hago para crear un aprendizaje significativo, desarrollar en ellos las máximas capacidades, crear en los alumnos recursos que puedan serles útiles en su futuro (...) Cuando llevas mucha experiencia, tienes que renovarte porque como siempre tenemos que repetir, al final tenemos que crear, renovarnos, inventar nuevas

cosas...porque si no yo me aburro, y trasmito ese aburrimiento a mis alumnos. (Maestra ASJ).

Otro caso llevado a cabo en el otro centro:

Al mostrarle los resultados a la maestra de CP muestra satisfacción de ver que su práctica está en relación con una enseñanza inclusiva y creativa, a pesar de no ser consciente de ello, pero al mismo tiempo comenta que es una lástima que esto no se haga más a menudo. Igualmente afirma que gracias a la investigación y a su involucración en la misma le ha ayudado a “pensar más en lo que hacemos con los críos porque a veces actuamos un poco por inercia”.

Aquí podemos ver como el profesorado comienza a cuestionar la propia práctica, problematizarla, renovarla, perfeccionarla, etc., reflexionando sobre su qué hacer y cómo hacer. Todo ello es lo que diferencia a un profesor rutinario de uno investigador (Latorre, 2005).

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Esta investigación cualitativa se plantea como una búsqueda de nuevas prácticas inclusivas que respondan a la heterogeneidad existente de las aulas desde un punto de vista creativo en una escuela rural, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve fuertemente enriquecido. Además, ha permitido conocer cuáles son las percepciones del profesorado sobre sus prácticas al igual que ver qué cambios nuevos incorporan en las mismas.

En el C.R.A. donde se ha realizado el estudio se han podido identificar numerosas prácticas de enseñanza creativa desde diferentes perspectivas y argumentos, a pesar de que el profesorado no fuese consciente de ello. Sí recalcar que el predominio de dichas prácticas se encuentra más en la educación primaria que en infantil. Así pues, en este contexto concreto existe una metodología ligada a la inclusión e innovación, favoreciendo el aprendizaje de todo el alumnado y los principios de equidad, igualdad y justicia social (Slee, 2012).

A continuación se consideran nuevamente los objetivos del estudio:

Objetivo 1: Identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativa que se desarrollan en un colegio rural

✓ *Registro de prácticas de enseñanza creativa en el C.R.A.*

A pesar de que el profesorado no fuera consciente, en ambos centros se han podido registrar numerosas prácticas de enseñanza creativa que atienden a los *aspectos de relevancia, apropiación del conocimiento, control del aprendizaje y posibilidad del pensamiento*. Algunos ejemplos llevados a cabo en los centros rurales son el huerto, la realización de una ruta literaria por el pueblo, un taller de inventos, la creación de un periódico, de cuentos de texto libre, de talleres de costura, talleres internivelares, etc. Estas y otras prácticas han sido identificadas como creativas en sí mismas, brindando la oportunidad a todo el alumnado de participar y aprender activamente en el proceso de enseñanza (Craft and Jeffrey, 2004). Esto ha sido posible a partir del análisis de la literatura sobre dicho aspecto y la observación participante durante un periodo de tres meses aproximadamente.

✓ *Metodología flexible y variada que atiende a la heterogeneidad del alumnado*

Estas prácticas metodológicas variadas, enmarcadas dentro de la enseñanza creativa e inclusiva, permiten trabajar el currículum de una manera atractiva, cercana, experimental y flexible, haciendo de la enseñanza una serie de vivencias que facilita el aprendizaje a todo el alumnado y lo hace significativo y relevante.

Objetivo 2: Conocer cuáles son las representaciones que tienen los maestros sobre las prácticas que realizan

✓ *Profesorado reflexiona sobre su práctica, dando argumentos de la misma*

En este apartado destacar la auto-reflexión que los maestros han llevado a cabo sobre sus propias prácticas a través de entrevistas y conversaciones informales. A consecuencia de la identificación de dichas prácticas, les planteé el porqué de las mismas, el propósito con el que las realizaban. Estas preguntas supusieron un punto de inflexión en su práctica diaria como docentes ya que habitualmente no paran a replantearse su labor. Así pues, fueron capaces de dar argumentos de cada una de las actividades concretas por las que les pregunté, cosa que confiesan que nunca antes habían parado a pensar.

Objetivo 3: Ver qué cambios han incorporado los maestros en sus prácticas a partir de la investigación

- ✓ *El profesorado participe en la investigación sale de su zona de confort, despertando en ellos inconformismo y ganas de mejora*

Al ofrecer a cada maestro un feed-back sobre sus prácticas y mostrarles los aspectos teóricos de la enseñanza creativa, han entrado en un proceso de auto-reflexión más científico con el fin de desarrollar nuevas formas de trabajo que permitan englobar a todos. Mi presencia también ha despertado curiosidad, inconformismo y mayor implicación en el profesorado. Mis intervenciones como alumna en práctica han empujado al profesorado a cuestionarse sus prácticas y a solicitar información sobre dichas metodologías y recursos. Igualmente, mi presencia como observador participante considero que ha incrementado el sentimiento de superación en el maestro, “obligándose” a salir de su zona de confort.

Implicaciones de la investigación

- *Para los docentes de dicho centro.* A través de la observación participante, de entrevistas y de conversaciones informales, han tenido la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, pudiendo revisarlas y evaluarlas críticamente. Tal y como se apunta en el apartado de resultados, los maestros agradecen que gente externa aporte una visión sobre el modo de hacer del centro, siempre con el fin de mejorar. Igualmente, estos resultados pueden ser objeto de estudio para otros docentes, tanto de la escuela rural como de la urbana, ya que la heterogeneidad es una realidad existente en todas las instituciones. Así pues, este estudio les ofrece ejemplos que pueden ayudarles a afrontar su práctica educativa en sus aulas desde una perspectiva inclusiva y creativa.
- *En la política educativa* se contribuye a aportar visibilidad y reconocimiento del gran potencial que tienen las escuelas rurales, ayudando a desaparecer la imagen negativa que tienen estas escuelas frente a las rurales (Bustos, 2011). Tal y como se ha podido observar a lo largo del estudio, la escuela rural reúne las condiciones indispensables para desarrollar prácticas inclusivas e innovadoras – tan perseguidas por las escuelas-, tanto por necesidad como por disponibilidad

de recursos. Por todo ello, es fundamental que el maestro en la escuela rural investigue y reflexione sobre sus prácticas de enseñanza, aprovechando las oportunidades que brinda dicho contexto y garantizando la igualdad de oportunidades. A través de estos trabajos que recogen datos, experiencias y buenas prácticas se potencia el fortalecimiento del sistema educativo en los pequeños municipios, asegurando su supervivencia y contribuyendo a una mayor calidad educativa.

- *En la práctica educativa*, ya que estos resultados pueden ser objeto de consideración para docentes y estudiantes, contribuyendo así a una formación académica más competente, a una mayor calidad y estabilidad de los aprendizajes y al desarrollo de estrategias y acciones que replanteen las que los profesionales usan y no funcionan.
- *En el campo de la investigación* también puede aportar nuevos datos ya que no deja de ser un estudio que recoge información real de un contexto concreto que pueden contribuir al desarrollo de nueva teoría. Además, este estudio contribuye al objetivo que plantea el Observatorio de la Escuela Rural de Aragón que, entre otros, es potenciar la investigación, documentación, recogida y elaboración de buenas prácticas y experiencias que se difundan e intercambien entre los profesionales con el fin de mejorar.
- *En el ámbito personal*, las implicaciones de este estudio también han sido considerables, estando en relación con la labor desempeñada en ambos colegios ya que ha tenido una repercusión que ha sido valorada positivamente por todos los docentes implicados en el proceso. Por otro lado, con este estudio he contribuido tanto a potenciar mi formación profesional como la de otros docentes ya en activo, despertando en ellos curiosidad y ganas de mejorar. No obstante, considero que esta investigación tan solo supone un punto de partida a partir del cual poder profundizar y trabajar mucho más. Una propuesta posible está en relación con un estudio de mayor profundidad en el conocimiento de cómo el contexto rural contribuye a favorecer el desarrollo de prácticas creativas de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿Tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35 (2), 83-90.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Profesorado*, 15 (2), 25-37.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: UNE.
- Ashley C. & Maxwell S. 2001. Rethinking Rural Development. *Development Policy Review*, 4 (19), 395-425.
- Beach, D., & Dyson, A. (2016). *Equity and Education in Cold Climates in Sweden and England*. London: theTufnell Press.
- Beckner, W. (1996). *Improving rural teacher education. Hadbook of research on teacher education (2ª edition)*. New York: Association of Teacher Educators.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza, España: Mira Editores.
- Bernal, J., Cano, J., & Lorenzo, J. (2014). II El sistema educativo español. En J. Bernal Agudo, J. Cano Escoriaza y J. Lorenzo Lacruz, *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. (123-136). Zaragoza: Mira Editores, S.A.
- Bernal, J.L. (2009). Luces y sombras en la escuela rural. En M. Hernández (coord.). *Encrucijadas y respuestas: Jornadas sobre Educación en el Medio Rural*. Teruel: Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Boggino y Rosekrans (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Sevilla: HomoSapiens.

- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Las Rozas: Praxis.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 13-23.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3), 1-26.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro, Ediciones Mágina.
- Consejería de Educación y Ciencia (2000). *Pacto por la Educación*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education*. London: Continuum.
- Craft, A., & Jeffrey, B. (2004). Learner inclusiveness for creative learning. Supporting Children's Learning in the Early Years. *Education*, 32 (2), 39-43.
- Craft, A., (2014). "Wise Humanising Creativity: a goal for inclusive education", *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 3-15.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA número 240 de 18/12/2017, páginas 36450 a 36465.
- Dyson, A. (2010). Developing inclusive schools: three perspectives from England. *Die Deutsche Schule* 102, 115-129.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
- Escudero, J. (2006): Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Escudero, J.M., (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Education Siglo XX*, 30 (2), 109-128.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3, 1-13.
- Feu, J. (2008) La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. Llevot y J. Garreta (Ed.). *Escuela rural y sociedad*, pp.61-87. Lleida, España: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 31-61.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- González, J. (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 2 (36), 69-78.
- Hargreaves, L. (2009). Respect and responsibility: review of research on small rural schools in England. *International journal of educational research*, 48, 117-128.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 399-414.

- Jeffrey, B. and Woods, P. (2003). *The creative school: A framework for success, quality and effectiveness*. London: Routledge/Falmer.
- Jeffrey, B., and Craft, A. (2003). *Creative Learning and Possibility Thinking*. En BERA Conference, 1-20. Milton Keynes: The Open University.
- Kalaoja, E. y Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research* 48 (2), 109- 116.
- Kemmis, S. (1984): *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority problems. *Journal of Social Issues*, 4, 34-46.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2/2006 de 3 de mayo. En Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del 8/2013 de 9 de diciembre. En Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7 (1), 27-39.
- McCharen, B., Song, J. y Martens, J. (2011). School Innovation. The Mutual Impacts of Organizational Learning and Creativity. *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (6), 676-694.

- McKernan, J (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- Mitjáns, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *CS*, 11, 311-341.
- Moya, A. (2011). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 71-88.
- Ortega, M. (1995). *La Parienta Pobre. Significantes y significados de la Escuela Rural*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE: Madrid.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Pring, R. (2000): *Philosophical of Educational Research*. London. Continuum.
- Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small rural primary school in Austria and Switzerland – Opportunities and Challenges from teachers’ and students’ perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127-135.
- Rayón, L. y de las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta, 68-100.
- Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca. Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 2 (4), 1-13.
- Sepúlveda, M.P y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una ruralidad silenciada. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 15 (2), 141-152.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- Smit, R., Kaisa, E. y Raggl, A. (2015). Teaching and learninf in small, rural school in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

- Stendhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo de curriculum*. Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación-Acción colaborada en la Educación. *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 40-56.
- Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 83-99.
- Thoman, C. y Hernández, R. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3 (5), 1-11.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> .
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 297-310.
- Vigo, B. y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula abierta*, 46 (2), 25-32.
- Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. Experiencias de investigación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 30-45.
- Vigo, B. y Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10 (3), 325-339.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1544-1552.

ANEXOS

ANEXO I: Anotaciones en cuaderno de campo a partir de la observación participante.

- ASJ - 13/3/2018

Estando en la clase de primaria, una mañana la tutora llegó un poco tarde a la clase. Llego indignada al aula por haber tardado mucho en encontrar un aparcamiento para el coche ya que la gran mayoría de familias llevan a sus hijos al colegio en coche. Así, surge el debate de “¿Al cole se va en coche o andando?”.

Crea dos grupos, unos tienen que defender el tema a favor y otros en contra. Para ello, cada niño de manera individual crea argumentos propios que posteriormente comparte con sus compañeros. Una vez que cada grupo tiene los argumentos, comienza el debate.

- ASJ – 29/3/2018

Jueves a primera hora toca taller de costura. Llegan las abuelas del pueblo que vienen a colaborar. La maestra les comunica a los alumnos que hoy la sesión va a ser diferente ya que van a ser ellos los que tengan que idearse cómo construir un monedero. La maestra, tras sesiones habiendo consolidado un conocimiento previo y una técnica de costura, da al alumnado un trozo de tela, una aguja e hilo. Cada uno tenía que pensar cómo iba a construir su monedero, y llevarlo a la acción.

- ASJ - 11/4/2018

Cada quince días los alumnos de 5º y 6º de primaria realizan un periódico que luego venden a los profesores y a los alumnos con el fin de recaudar dinero para causas benéficas. La maestra les dice que cada uno tiene que escribir una noticia que haya sucedido en los últimos días o bien escribir o contar alguna historia de vida o experiencia que ellos quieran compartir. Pueden hacerlo en parejas o de manera individual. Tras escribirlo en papel, entre todos lo editan en el ordenador con la ayuda del proyector.

- ASJ -12/4/2018

Todos los alumnos del colegio, durante la última hora de la mañana procedieron a plantar ensaladas y tomates que los abuelos del pueblo habían regalado al colegio.

Todos participan, todos aportan su acción. Unos hacen hoyos con la azada, otros con sus propias manos ponen la mata de ensalada, mientras otros lo cubren de tierra. Luego se llenan las regaderas y se riega todo lo plantado.

Durante la realización de esta actividad, muchos niños hicieron comentarios relacionados:

- Con mi abuelo cuando ponemos los tomates, como son altos, ponemos un poco de tierra encima para que quede más recto y no lo estropee el aire” – durante la siembra de tomates.
- “Mi padre dice que cuando se riega se tiene que hacer desde muy abajo porque si no podemos doblar y romper las plantas”. – durante el riego del huerto.

Una tarde (no anoté fecha), en la recolecta de los espinacas y las acelgas, un niño comentó:

- “Yo cuando voy a coger las cosas al huerto siempre antes mi padre quita esas hierbas que si las tocas, te pica mucho (ortigas). Yo lo haría eh Pili”. – durante la recolecta de acelgas y espinacas.

- ASJ – 16/4/2018

Los mayores de primaria están inmersos en los aparatos y sistemas del cuerpo humano en la asignatura de naturales. Para explicarlos, se forman grupos entre todos los cursos para que unos a otros se expliquen los distintos sistemas y aparatos.

Ellos mismos, consensuando, se reparten los aparatos y crean una lista de palabras clave de cada uno que tiene que aparecer en el trabajo, asegurando el detalle de la explicación. Cuando cada equipo tiene representado y aprendido su aparato, lo expone y lo explica a todos sus compañeros de forma visual y original. Un equipo hizo la explicación del aparato circulatorio simulando un viaje en coches diferentes: el azul y el rojo.

- ASJ – 20/4/2018

La maestra tiempo antes les había dicho a los alumnos que en junio iban a realizar un concurso de inventos y que les daba un mes aproximadamente para que fuesen pensando en su invento (esto me lo comentó la maestra para ponerme en contexto con lo que ese día iban a realizar en el aula. En base a esto, mi observación).

La maestra les preguntó que cómo iban esos inventos. Pablo iba a inventar una cuchara-tenedor y que con un solo instrumento podría comerse cualquier tipo de comida. Laura iba a hacer unas gafas con las que podría transportarse a las vacaciones cuando quisiera.

- ASJ – 24/4/2018

Tras el recreo, subí a la clase de primaria. De repente aparece una mosca y un alumno intenta matarla. Otra compañera, de repente, le dice que ni se le ocurra hacerlo, que no tiene que matar a la mosca. En ese momento, la maestra – que todavía no había empezado con la explicación de lo que para ese día tenía planteado- saco nuevamente un debate: “¿Debemos matar a una mosca?”. Igual que la otra vez con el tema de si al cole si iba en coche, el alumnado, en grupos, debate ofreciendo argumentos a favor y en contra.

Ante la pregunta “¿Debemos matar a una mosca?”, un equipo tiene que dar argumentos a favor y otro en contra. Cada equipo tiene que adoptar y adaptarse a un determinado rol y defenderlo. Entre ellos se produce un proceso de interacción, comunicación e intercambio, tanto individual como grupal. Primero, cada niño escribe individualmente argumentos propios atendiendo al rol que le toca defender; luego se exponen a su grupo; se consensuan entre todos y se da paso al debate

- ASJ – 26/4/2018

Por la tarde en la clase de los mayores de primaria tocaba dar matemáticas. Actualmente están inmersos en los contenidos de perímetro y área. La maestra les dijo que iban a aplicar todo lo que habían aprendido, bajando al recreo y midiéndolo. El recreo del colegio cuenta con un gran parque donde hay un polideportivo y un campo de fútbol. Mientras un grupo de alumnos medían el perímetro del campo de fútbol a pasos, otro grupo medía con instrumentos de medición como el metro o bien con palmos el largo y ancho de las barras de equilibrio, de los columpios, de los bordillos, de los bancos, etc.

- CP – 30/4/2018

El colegio está preparando la realización de una Ruta Literaria por el pueblo en colaboración con todos los vecinos y familias que quieran participar. En esta ruta los

niños comparten y ofrecen a su pueblo poesías/textos/experiencias de vida que deseen; y viceversa.

Cada niño elige la lectura para ofrecer a su pueblo, siendo todas aceptadas. Unos escogieron poemas trabajadas en clase, otros crearon cuentos, otros compartieron experiencias... Cada uno de los alumnos compartió algo con el pueblo. Lo importante era la participación de todos los alumnos en la actividad, y se dio con éxito.

- ASJ – ABRIL

Tras haber terminado con las sesiones tanto de música como de psicomotricidad que tenía que realizar fruto de la intervención de prácticas III, la tutora me comenta que le gusta mucho y le motiva este tipo de metodología. Insiste en informarse en ella a través de recursos que le pueda suministrar aprendidos en la carrera

- CP – 2/5/2018

Esta mañana estando en el huerto, un niño de infantil ha visto un caracol en una hoja de ensalada. Muy entusiasmado nos lo ha venido a comunicar y enseguida todos los niños han acudido a verlo. Durante toda la mañana, el caracol ha sido motivo de investigación y estudio.

- CP – SEMANA DEL 2 DE MAYO

A lo largo de esta semana el tema del caracol y su cuidado continuó. La última media hora de la tarde, se dedica a investigar conjuntamente qué come, qué necesita para vivir, cómo tiene que ser su hábitat, etc., llevándolo a la práctica y poniéndole al caracol todo lo que necesita. Además, cada mañana, lo primero que hacen es ir a ver cómo estaba el caracol y ponerle comida que traen de casa como ensaladas, hierba...

- CP – 4/5/2018

La clase de primaria estaba inmersa en matemáticas cuando un niño vio como un pájaro extraño se posaba en la rama que hay justo en el árbol de enfrente de la ventaja de clase. Éste se levantó a verlo y detrás todos sus compañeros. Todos estaban asombrados. Una vez que voló, se siguió con la clase de matemáticas. Los últimos diez minutos antes de

salir al recreo, se retomó el tema del pájaro, tratando de describirlo entre todos para poder averiguar qué clase era.

- CP – 4/5/2018

El alumnado del aula multigrado estaba inmerso en contenidos de materia, sustancia, reacciones químicas, densidades, agua, etc. En base a ello, días antes, la maestro motivo a sus alumnos para que preparasen un experimento en casa y lo mostraran a sus compañeros. Cada uno lo relación un poco más con la concreción de los contenidos que para su edad se estaban dando.

Nora trajo un huevo, un vaso, agua y sal. Demostró a sus compañeros que al echar el huevo en agua sin sal, se hundía. No obstante, con sal, flotaba. Igualmente, Valeria trajo tres probetas cada una con un líquido distinto (leche, fairi y aceite). Las vertió simultáneamente sobre una superficie, pudiendo observar “qué líquido corría más y cuál menos”. Con todo ello se trabajó la densidad.

- CP – 7/5/2018

El año pasado en un proyecto globalizado el colegio de CP creo una caseta a tamaño real con pales en el recreo. Dicha caseta es utilizada, con la llegada del buen tiempo, para dar las clases ahí.

Por la tarde, los niños cogen su cuaderno y un lápiz y con las maestras van a la casita. Fuera, al aire libre, recitaron los poemas de Federico García Lorca que habían estado preparando para la Ruta Literaria. Posteriormente, los ilustraron en sus cuadernos.

- CP – 8/5/2018

En relación con la Ruta Literaria y durante su realización, todos se sienten protagonistas porque todos van a aportar al pueblo algo que durante tiempo han estado preparando, tanto individual como colectivamente; y no solo eso, sino que los vecinos del pueblo se lo devuelven de la misma manera, en sus casas, fuera del colegio.

- CP – 10/5/2018

Una mañana en el recreo de CP, desde el cual se ve la carretera, pasó un ciclista con una bici de mano, donde el ciclista va totalmente tumbado y pedalea a través de las manos. Todos se quedaron asombrados, haciendo constantemente preguntas de porqué iba así,

qué tipo de bici era aquella que nunca habían visto. Al entrar del recreo, se pusieron a investigar todas las preguntas que les habían surgido con ayuda de la maestra. Finalmente, descubrieron que se trataba de un ciclista famoso del pueblo de al lado que al haber tenido un accidente en una de sus carreras quedó inválido.

- CP – 11/5/2018

Dentro del proyecto del agua, tenían que crear una maqueta de gran tamaño con la que explicar el proceso del ciclo del agua a todos. La base se realizó sobre un cartón empapelado de periódico y con montañas en relieve. Para las nubes y las gotas de agua hubo muchas posibilidades.

- Podemos colgar un hilo del techo que llegue hasta un poco antes que la montaña y ahí pegar en lo más alto la nube y luego las gotas – X.
- Pero si lo hacemos así, no podremos mover nunca la maqueta porque tendrá que estar siempre en el mismo sitio porque si no no estará la lluvia – Y.
- ¡Lo tengo Rocío! Podemos clavar un alambre finito de la montaña y arriba pegar la nube y las gotas – A.
- Sí, de la nube podemos colgar hilos con las gotas de lluvia y así lo podremos mover siempre que queramos – K.

- CP - 14/5/2018

Conjuntamente los niños trabajan problemas matemáticos, cada uno desde su nivel y en grupos heterogéneos. Se hacen equipos heterogéneos. La maestra les propone un problema matemático y entre los miembros tienen que consensuar la solución, plasmarla y explicarla al otro equipo.

- ASJ – 17/5/2018

En una de las últimas sesiones de los talleres de costura, la maestra les propuso a los niños que se construyesen lo que quisieran, que tenían todo el material necesario para hacerlo. En ese momento me comentó que lo había porque tras todas las sesiones, los niños ya tenían una base y un conocimiento que les permitiese realizarlo y que además, les hacía usar la lógica y la imaginación en mayor nivel.

- CP – 21/5/2018

Los alumnos, de dos en dos, inventan un cuento aportando ideas propias. Luego ilustran el texto con dibujos y cuando han terminado lo muestran y exponen a los demás. De esta manera trabajan la estructura de un cuento, la expresión escrita, oral, la imaginación y la originalidad.

- CP – 21/5/2018

Días después de terminar la ruta por el pueblo, se disponen a crear un libro de recuerdo sobre la misma, anotando y describiendo todas las experiencias y sensaciones que habían tenido durante su realización.

Entre todos se repartieron las casas de los vecinos que habían estado participando. Cada alumno describió en una redacción un resumen de qué les había contado el vecino, las emociones, las percepciones, etc.; la experiencia que habían sentido. Luego, las compartieron entre ellos mejorando e incorporando pequeños detalles. Con todos los textos, se creó un libro que recogía todas las experiencias vividas.

- CP - 31/5/2018

Una mañana en la que la maestra preguntó a sus alumnos sobre su desayuno, uno de ellos de origen árabe dijo que el sí que había desayunado pero que sus padres no porque no podían mientras había sol. La maestra dedicó tiempo a hablar sobre el ramadán con toda la clase pero antes de ello comentó “ya que ha sacado el tema, vamos a extendernos y así que todos conozcan la tradición de su familia, ¿te parece?”.

- S.f. y reconstrucción a partir de palabras literales.

Han sido en varias ocasiones en las que las maestras demandaban “aire fresco” al colegio, que podría ser aportado –según ellas- de “gente joven, con ganas y vocación”, haciendo también mención a las nuevas metodologías que según ellas “nos enseñan ahora en la universidad y que a ellas ya les quedan lejos”.

- CP - 31/5/2018

Al mostrarle los resultados a la maestra de CP muestra satisfacción de ver que su práctica está en relación con una enseñanza inclusiva y creativa, a pesar de no ser consciente de ello, pero al mismo tiempo comenta que es una lástima que esto no se

haga más a menudo. Igualmente afirma que gracias a la investigación y a su involucración en la misma le ha ayudado a “pensar más en lo que hacemos con los críos porque a veces actuamos un poco por inercia”.

ANEXO II: Entrevistas centros.

ENTREVISTA CENTRO “ASJ”

PRIMARIA:

¿Qué beneficios ves a la realización del periódico?

Con la realización del periódico, todos son protagonistas porque todos participan con sus ideas, con sus noticias, con sus historias de vida. Además, se crean roles que sone redactor-jefe y van rotando para que todos vayan adquiriendo responsabilidades que les hacen sentir importantes y también para que vayan aprendiendo tanto a trabajar en equipo como a llevarlo. Sobre todo con esto me planteo que sean capaces de adquirir asertividad y empatía. Con asertividad me refiero a que sepan decir lo que quieran pero sin atacar y sin defenderse.

Cuando ya están hechas todas las partes del periódico, entre todos lo editamos y corregimos las faltas de ortografía.

¿Con qué propósito llevas a cabo los pequeños debates que surgen en clase?

¿Cómo contribuye en tus alumnos?

Los temas del debate siempre los eligen ellos aunque yo los encamine o los oriente un poco... pero el principal ingrediente lo ponen ellos... por eso salen los temas que salen (jaja). Fundamentalmente lo hago para que le den al coco y para que aprendan a argumentar. Además al ser temas que surgen en el día a día y a ellos mismos se lo toman más en serio y más personal. Hace que se impliquen más.

¿Qué piensas sobre la experimentación y manipulación en las prácticas de enseñanza?

Es fundamental, hay que hacer el aprendizaje manipulable, sobre todo en matemáticas.

Sí, ya veo que en mates es donde más la usáis... ¿Por qué?

Básicamente porque creo que así entienden de verdad las matemáticas. Que hagan, que deshagan, que construyan, que se equivoquen, que tengan que volver a empezar.... Es como de verdad lo entienden, si no lo aplican a la vida real, no vale para nada.

¿Consideras que a partir de la interacción, el diálogo y el debate entre los alumnos, aprenden? ¿Qué factores consideras que intervienen?

A través del diálogo, de la interacción, aprenden a expresarse, a comunicar una idea y una opinión lo cual es muy difícil. Además, no solo la comunican sino que lo hacen de manera objetiva, sin que suponga un ataque a la otra persona. También aprenden a escuchar y a respetar las opiniones de los demás aunque estén en contra de la suya. También mejora las relaciones afectivas entre ellos.

Vamos, que de esta forma todos aprenden porque a través de las opiniones de los demás y de las suyas propias, se construye nuevo conocimiento. Lo hago primero individual y luego en grupo porque quiero que todos participen y aporten sus ideas, luego ya lo exponen a su grupo y ya comienza el debate.

¿Y en la actividad de explicar los distintos aparatos del cuerpo humano, qué beneficios ves a que sean los alumnos quienes lo hagan entre ellos?

Se aprenden muchas cosas. Primero a organizar los contenidos que vamos a trabajar. Entre ellos se lo reparten en los diferentes grupos, tienen que estar de acuerdo entre todos en el reparto. Luego entre todos, al hacer la lista de las palabras clave de cada aparato que tienen que aparecer sí o sí en el trabajo, son ellos quienes por grupos las van sacando y se van completando con los diferentes grupos; pues las que no tiene un grupo, las tiene otro y así se juntan todas. De esta manera también se asegura que la información que vayan a dar esté detallada.

A la hora de presentarlo, exponerlo y explicarlo a sus compañeros (no solo de clase, sino también de infantil como viste) les pongo la condición de que tiene que ser plástica, visual, que no vale con que lo expliquen hablando, sino que se lo hagan llegar a sus compañeros de tal manera que les llame la atención y lo interioricen. Por ejemplo, para el circulatorio lo hicieron como un viaje en coche, pues cosas así.

Y más concretamente, ¿qué fortalezas destacarías de todo ello?

Principalmente aprenden a comunicar y a explicar a los demás niños, sabiendo ponerse al nivel de los niños más pequeños, adecuando el lenguaje, el tono... además de todo el trabajo tanto individual como grupal que hay detrás.

Este trabajo también potencia la autoestima y la confianza de los alumnos, se sienten protagonistas. Los pequeños los admiran y eso les hace sentir muy bien. Además, se crean lazos internivelares, y los niños también se ponen en otros contextos donde los alumnos son profesores y donde también tienen otros profesores que son sus compañeros. Todo les enriquece muchísimo, se hace la enseñanza más atractiva, más dinámica, más social...y adquieren mejor los contenidos. La escuela se vuelve divertida.

En cuanto a los talleres internivelares que realizáis en la escuela de pequeños y mayores... ¿qué opinión tienes acerca de ellos?

Contribuyen a que todo sea más lúdico, mejora de las relaciones entre el alumnado, crea responsabilidades en los mayores de respeto y cuidado y enseñanza; y también hace que los pequeños intenten poner a la altura de los mayores, “portándose como los mayores” y eso es bueno. También se cambia el rol de cada persona. Los mayores se vuelven como los profesores, se ayudan entre sí todos, se desarrolla la empatía... y bueno... ¡Que el jaleo les encanta!

Además cuando se hacen los talleres internivelares suelen ser con actividades diferentes que en aula no se hacen y ya se parte del componente lúdico, divertido, motivador.

He observado que muchas veces les propones retos, como el caso de crear un monedero..... ¿Con qué intencionalidad lo hacer?

Principalmente lo hago para avivar el ingenio de mis alumnos, subrayado. Quiero que vean el sentido útil y práctico de las cosas.

También te digo que en el caso “del taller de costura” cuando les lanzo los retos para que desarrollen su creatividad e imaginen es porque ya tienen un conocimiento previo, básico y una técnica sobre lo que les pido... porque de la nada, no se crea. Así, ellos crean a través de la imaginación, de la lógica... inventan y hacen lo que les gusta, lo que se les ocurre... algunos más trabajado y otros menos.

Con esto también cada uno desubre sus recursos, su capacidad inventiva. Se sienten útiles y además, en algunos casos como el de Pablo que se le da fatal...(jajaja), aprenden a reírse de ellos mismos, y eso está muy bien. Ojala en la escuela esto fuese tan válido como todo lo demás... el problema viene cuando tienes que poner una calificación, que entonces seguro que no se reirían tanto.

¿Y en cuanto a la creación de inventos?

Pues un poco en la misma línea, trabajo la expresión oral, la manipulación... Me propongo que sean ellos quienes piensen, quienes creen, que siempre se lo damos todo hecho.

He podido observar que estas prácticas son muy atractivas para el alumnado y que disfrutan de ellas... ¿Con qué fin te las planteas?

Mira, hay profesores que son muy creativos y desde el principio ya son así. Yo me considero una persona creativa e inventiva... pero si además le sumas todos los años que llevo dando lo mismo....Cuando llevas mucho tiempo y mucha experiencia, tienes que renovarte porque como siempre tenemos que repetir, al final tenemos que crear, renovarnos, inventar nuevas cosas...porque si no yo me aburro, y transmito ese aburrimiento a mis alumnos. Yo no puedo repetir dos veces la misma cosa, cuando la repito tiene que haber pasado mucho tiempo.

Principalmente lo hago para crear un aprendizaje significativo, desarrollar en ellos las máximas capacidades, CREAR EN LOS ALUMNOS RECURSOS que puedan serles útiles en su futuro.

INFANTIL:

¿Por qué realizáis talleres internivelares? ¿Qué beneficios consideras que aporta?

Bueno, primero creo que la interacción entre todas las aulas es muy enriquecedora. La distribución en el cole es más fragmentada y cuando se realizan estas actividades, nos juntamos todos y hay mucha interacción. También contribuyen a mejorar la convivencia y la interacción entre el centro.

Además, los mayores al explicarles a los peques, interiorizan más los contenidos, realizándose un aprendizaje verdadero. Al tener que explicarlo tienen que haberlo

interiorizado y comprendido bien previamente, si no no puede explicarlo. Por otro lado, los pequeños se sienten totalmente integrados y se sienten mayores. En general aumenta la autoestima a todos.

Y sobre la realización de huerto... ¿A que contribuye en tus alumnos?

Primero que se implica a toda la comunidad educativa: yayos, padres... y eso es muy rico. Luego, que se trabaja cien por cien la competencia naturalista, pues los niños manipulan de verdad: plantan, riegan, recolectan...

Además, el huerto en infantil también ayuda mucho a concebir el tiempo... un concepto muy complejo y abstracto en infantil. Con el huerto, con la espera de que salgan los frutos... los niños materializan el tiempo, ayudando a su comprensión.

La manipulación es fundamental en infantil. ¿Estás de acuerdo?

Totalmente. Es la base del aprendizaje. Están en una edad que tienen que ver para creer. La experimentación y la manipulación es básica. Lo que no tocan, lo que no sienten, lo que no huelen... es muy difícil que lo interioricen. Si no es así, no lo aprenden de verdad.

ENTREVISTA CENTRO “CP”

¿Cómo tratas de conectar el curriculum del centro con la vida de los niños fuera de él?

Mira Belén, la escuela es la vida y en la escuela todo lo que aprendan les tiene que servir para siempre. Muchas veces intento salir del colegio, de la clase porque veo que lo necesitan, los veo muy enclaustrados en clase y eso no me gusta. Salimos al pueblo, ven a la gente, les saluden, se aireen, respiren, disfruten de las calles, de los vecinos... es una manera muy emocionante de aprender.

En esta línea... una clara actividad es la de la Ruta Literaria del pueblo, ¿estás de acuerdo?

Sí, totalmente. Con esta actividad se involucran todos muchísimos, disfrutan, se motivan... Sobre todo se trabaja la expresión oral, la comunicación... que se comuniquen, no solo con ellos mismos sino con la gente del pueblo, que sepan escuchar, que aprendan diferentes modos de hablar, de dialogar... todo esto les va a ser

fundamental en sus vidas. Con la ruta literaria trabajamos un sinfín de cosas.... Desde involucrar a las familias para ayudarnos a crear un recorrido y a poner carteles en el pueblo para anunciarla y que los vecinos que quisieran participar se apuntaran, hasta que nos acompañaran en la mismísima ruta. El pueblo se involucra, colabora con la escuela, nos abre sus puertas, nos deja entrar en sus casas, se prepara historias de vida, cuentos, poemas para contárselo a los niños, y luego nosotros se lo devolvemos. Es mágico.

Por todo lo que he visto y me cuentas, te gusta aprovechar los diferentes espacios más allá del aula, ¿no?

Totalmente. No hay que caer en la monotonía. Siempre intento romper un poco el no estar solo en la clase, incluso ahora con el buen tiempo vamos a dar clase a la casita de madera del recreo. Tienen que cambiar, hay que moverse, y sobre todo disfrutar de la naturaleza. Además, a los niños les gusta, se sienten “como en casa”.

¿Qué importancia le das a los centros de interés/curiosidades que tienen los niños?

Muchas veces es a partir de las dudas o cosas que surgen en el día a día. Los niños son muy curiosos y siempre les surgen preguntas, incógnitas... y las utilizo como centro de interés a partir del cual investigar. Todo es válido. Sí que es cierto que no se puede trabajar a partir de cada una de las preguntas que surgen y tienes que dejar el tema... pero sí que muchas veces las utilizó y trabajamos en ellas.

Como el otro día en el recreo... ¿te acuerdas? Lo del ciclista... pues en esa línea. Un día recuerdo también que nos encontramos en el recreo una oruga súper grande, era amarilla con rayas negras. La cogimos y la pusimos en una caja. Alejandro enseguida dijo que en su libro de naturales había una foto en la que aparecía una oruga muy similar... comenzamos a investigar... descubrimos de qué tipo era, lo que les gustaba, etc. Un dato muy curioso que encontramos fue que les gustaba mucho el hinojo y fuimos con los niños a buscar. La pusimos en una botella y, pasados unos cuantos meses, nos nació la mariposa. La dejamos volar.

O el caso de esta mañana... en la clase de matemáticas... cuando Álvaro ha visto ese pájaro posado en la ventana y todos como locos se han levantado a observarlo. Yo esa impronta no se la quiero quitar, son momentos en los que su curiosidad les supera, yo

les dejo que vayan, que lo vean y ya luego seguimos... y sí además nos sirve para trabajar cualquier contenido, lo uso también.

¿Qué ventajas ves a todo ello?

Principalmente que el aprendizaje cuenta con un componente muy importante que es el suyo personal, parte de su propio interior y de sus dudas y cuestiones. De este modo se les tiene en consideración, se les da importancia, expresión y ellos se dan cuenta y disfrutan mucho más del colegio. Es una manera de romper con los esquemas de lo que quizá para ese día tienes programado pero que creo que les motiva y les sirve mucho más.

¿Consideras que a partir de la cooperación, la interacción, el diálogo y el debate entre los alumnos, aprenden?

Sí. El diálogo es de lo más importante para poder entablar una comunicación y un aprendizaje. Sin diálogo, no hay expresión, no sabes lo que opinan tus alumnos y su opinión es fundamental. A veces, echo de menos el tener más críos para tener más opiniones diversas y así más posibilidad de respuestas porque somos muy poquitos y quizá a veces se queda pobre y requieren más de mi intervención.

Muchas veces a través de intervenciones aprenden, sobre todo, los más pequeños de los más mayores porque los tienen como un ejemplo, como una referencia muy importante y enseguida tratan de imitarles o de decir lo que ellos han respondido. Se guían, se ayudan, se corrigen, se contagia el aprendizaje. Además esto también hace el aprendizaje más cercano, enseñan y aprenden desde el corazón. Lo que no saben unos lo saben otros y eso ayuda mucho a los más pequeñitos; los mayores son muy referentes para los peques y al mismo tiempo hace que se sientan responsables.

He visto que en muchas ocasiones haces uso de la metodología del trabajo cooperativo, ¿a qué consideras que contribuye? ¿Qué ventajas le ves?

El trabajo cooperativo lo utilizo, sobre todo para lengua, como has visto con los cuentos. Creo que es una metodología en la que se motivan mucho y enseguida todos se ponen a trabajar. Los ves ahí a todos concentrados dialogando, repartiendo ideas e incluso alguno dirigiendo, adquiriendo un poco el rol de líder. Es muy enriquecedor, sobre todo aquí que son muy poquitos y muy diversos, con edades muy diferentes.

Muchas veces, tú lanzas preguntas o retos abiertos y son ellos quienes tienen que encontrar respuestas a través del pensamiento. ¿Qué ventajas ves a que ellos sean quienes ideen y se las ingenien para darte respuestas?

Los críos de hoy en día, están muy acostumbrados a que se lo den todo hecho, y creo, que no es la manera de hacerlos autónomos. Que se las ingenien ellos, porque saben mucho más de lo que les dejamos que nos muestren. Yo propongo, pero ellos piensan, debaten, actúan.

Es muy importante trabajar así, pues en la vida van a encontrarse casos así, en los que se las van a tener que apañar y van a ser ellos quienes tengan que encontrar una solución a lo que se les plantee. Creo que desde la escuela tenemos un papel importante a ayudarles o a darles ese empujón para que vean que son capaces de “sacarse ellos solos las castañas” (jaja).

Rocío, en cuanto a la actividad del otro día de los experimentos, ¿con qué propósito la realizas?

Lo veo como una manera de hacer trabajo individual, de que busquen ellos la información de manera autónoma, más responsable, de que se preocupen de buscar los ingredientes, los utensilios que necesitan. Y que luego, lo expongan y lo expliquen a los demás, trabajando mucho la expresión oral. Cuando se lo cuentan a los compañeros son ellos los protagonistas y así se sienten. Les motiva mucho y se les ve disfrutar.

Además, también está relacionado con el temario que estamos dando, a todos los niveles. Pues cada niño relacionó un poco más su experimento con la concreción de contenidos que estaba dando (materia, sustancia, agua, reacciones químicas, densidades...). Todo estaba conectado y relacionado.

En base a esto... ¿qué fortalezas le ves a la experimentación/manipulación?

A través de la experimentación los niños interiorizan más todo, porque al verlo, al sentirlo tan de cerca, se lo creen de verdad, lo ven todo más real. Es fundamental para que lo interioricen y lo aprendan desde la cercanía.

Bueno Rocío y ahora para terminar, ¿Qué ventajas ves a la escuela rural en relación con la inclusión y la innovación? ¿Qué factores ves que la puedan facilitar?

Uf, muchos. En primer lugar creo que hay una mayor tolerancia de mayores con pequeños y viceversa. Hay mucho más respeto, ayuda, consideración de unos a otros. Las relaciones son mucho más cercanas y sanas. Los pequeños respetan a los mayores y los mayores, dentro de sus etapas, también lo hacen con los pequeños: en el patio, en los pasillos, en clase... Les enseñan un montón. En general, todos aportan algo, aprenden en conjunto.

También creo que en la escuela rural, al ser poquitos hay mucha más cercanía, mucho más afecto del que quizá se pueda crear en un cole más grande... no sé... pienso yo. Hay mucha confianza entre nosotros, de mí hacia ellos y, sobre todo, de ellos hacia mí. Son muy abiertos, me cuentan lo que les preocupa, lo que les inquieta, no sé. Las escuelas rurales son como una gran familia en la que se presta mucha atención y muy individualizada a cada crío: les notas si les pasa algo, si están tristes, si no han dormido, es tan cercano todo que se nota muchísimo.

Jo... ¡es fantástico! Y otra cosa... ¿Todas estas ventajas que me estás explicando, cómo las llevas hacia el terreno de la enseñanza?

Pues al haber tanta cercanía y conocer a cada nene tanto intento siempre enfocar todo de manera más positiva, tratando de acercarme cuanto más al niño. Es decir, al conocerlos tanto (sus gustos, sus juegos favoritos, las extraescolares que realizan, sus familias, costumbres...) pues intento ir por ahí. Trato de enfocar el aprendizaje a las características que yo conozco de cada niño, y siempre desde lo positivo.

Y cuando dices que sois como una gran familia, en la clase, ¿cómo se puede ver reflejado?

Pues con todo lo que te he dicho... de que siempre les escucho, tengo en consideración cómo se sienten, lo que les pasa... y trato de ayudarles. Además todos somos iguales, yo en ningún momento actúo como una maestra autoritaria, o eso me propongo (jaja). Creo que ellos también lo perciben así. Por ejemplo, yo nunca me siento en mi mesa... ya lo has visto. Yo me siento con ellos, que están todos agrupados en un único grupo, mayores y pequeños, y yo con ellos como una más. Somos un equipo, somos 6+1 (jajajaja). Yo siendo que tengo que estar con ellos, es una gran mesa familiar.